



III Seminário de Inclusão

I Seminário Regional de Inclusão do Pontal

Tema

Globalização & Diversidade

04 a 08 de dezembro de 2017

Ituiutaba – Minas Gerais



Campus Pontal



III Seminário de Inclusão

I Seminário Regional de Inclusão do Pontal

Globalização & Diversidade

04 a 08 de dezembro de 2017

Ituiutaba – Minas Gerais

Realização



Campus Pontal



**Universidade
Federal de
Uberlândia**



FACIP
FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL

Apoio



Prefeitura Ituiutaba
CONSTRUINDO UM FUTURO MELHOR



INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro
Campus Ituiutaba

Coordenação Geral do evento

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Brunna Silva Barcellos Almeida

Jéssica Aparecida Dias

Comissão Organizadora

Aloísio Leandro da Silva

Beatriz Cabral Barbosa

Charles Donizetti Aguiar Santos

Deyse Lucy Dantas Ribeiro

Diogo Leonardo Vieira Duarte

Elisa Bárbara de Moraes Alves

Fernando Henrique dos Santos

Flávio Henrique de Oliveira

Frederico Silva Rodrigues

Iru Iakowsky Barbosa

Jackeline Barbosa Floriano

Karolaine Pires dos Santos

Kelly Mara Santana de Lima

Letícia Elias Bernardes

Leticia Maria Silva

Lucas Diniz Teixeira

Lucas Oliveira Menezes

Luciene Aparecida Alves Borba

Luzimara Lelis Ribeiro

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

Matheus Silva Souza

Mayara Santos Misael

Mireile Silva Martins

Miriam Cristina Pinheiro Araújo

Pedro Henrique Ângelo de Souza

Taine Cristina Silva

Tatiane Salatiel Rodrigues

Thabitha de Freitas Silveira

Vanessa Corrêa Pereira

Yara Borges Franco Rodovalho

Comitê Científico

Claudia Costa

Claudio Gonçalves Prado

Fernando Silva Paula

Marcilene Magalhães

Marco Antonio Melo Franco

Marcus Sérgio Satto Vilela

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Marli Auxiliadora da Silva

Mylene Santyago

Patrícia Matos

Simone Aparecida dos Passos

Monitoras do evento:

Alcilene de Castro Queiroz

Ana Lúdia Souza

Ana Lúcia Barbosa Santos

Ana Paula da Silva Costa

Beatriz Fernanda Carreira

Brenda Stefanie Vitorino Camargos

Carine Silva Xavier

Cleidiana Aparecida Pereira dos Reis

Daiane Aline Domingues Vieira

Daiane Aparecida Cintra

Daise Aparecida Muniz

Edna Marcia da Silva

Eduarda Luiz Marques

Eduarda Paula Santos

Érika Rayane Silva

Gláucia Santana Domingos

Ígara Natalliê Silva Lima

Izabella Anaja Romão de Paula Nunes

Jennifer Prates Rodrigues

Juliana Rodrigues Andrade

Junia Cristina Azevedo de Souza

Laryssa Oliveira Guedes

Lívia Oliveira Guedes

Lívia Vinhaes Moraes

Luciene Aparecida pereira Gonçalves
Luene Helena Vilela
Maria Auxiliadora Freire Barros
Maria Cristina Franco Pereira
Maria Olímpia de Jesus Souza
Marilyn Inês Ferreira de Paulo Silva
Michele Godoi Cardoso
Monalisa Lopes dos Santos Coelho
Pabline Aparecida Ferreira de Souza
Raniérica Cristina de Oliveira
Tahinara Freitas Paula
Tainá Maximiano Feijon
Vanessa Cristina Rodrigues Campos
Vitória Oliveira Dias

Organização dos Anais

Brunna Silva Barcellos Almeida
Fernando Henrique dos Santos
Jéssica Aparecida Dias
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Edição dos Anais

Fernando Henrique dos Santos

Seminário de Inclusão, Ituiutaba, vol. 3, dez., 2017
ISSN 2525-6157

Ressalva: Os textos apresentados são de criação original dos autores, que responderão individualmente pelos mesmos.

SUMÁRIO

Apresentação	8
Programação	9
Minicursos e Oficinas	13
EIXO I: DEFICIÊNCIAS, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, SUPERDOTAÇÃO, TRANSTORNOS E SÍNDROMES	
PSICOLOGIA DO ESPORTE E SAÚDE MENTAL: UMA EXPERIÊNCIA EM SAÚDE COM AS PRÁTICAS CORPORAIS	18
Telma Sara Q Matos	
ATIVIDADES FÍSICAS SELECIONADAS COMO TERAPIA NO TDAH	28
Jeziel Alves Rezende Telma Sara Q Matos	
“NO CÉU, NA TERRA OU NO MAR”: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE PERFORMANCE COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	42
Flávia Delago Fabrício Denise Andrade de Freitas Martins	
COMO O MÉTODO MONTESSORIANO PREVÊ A INCLUSÃO DE ALUNOS(AS) COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM À LUZ DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER	58
Joyce Martins da Silva Cibele de Oliveira Ferreira Polyana Alvarenga Matumoto	
A IMPORTÂNCIA DAS PARLENDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	70
Andrívia Maria Balbino de Souza Irenice Oliveira Diniz Ferreira	
PRÁTICAS ARTÍSTICAS E MUSICAIS: REVELANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO	75
Priscila Queiroz Messias Denise Andrade de Freitas Martins	
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO	84
Mara Rubia Aparecida da Silva	
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (SÍNDROME DE DOWN)	91
Ana Abadia dos Santos Mendonça	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA EXPOSIÇÃO DE SENTIDOS E DE PERCEPÇÕES	99
Lucas Diniz Teixeira	

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

A IMPORTÂNCIA DE CONHECIMENTOS SOBRE SAÚDE MENTAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	106
Fernando Silva Paula	

EIXO II: EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CANÁPOLIS-MG	112
Gustavo Araújo de Carvalho	

A IMPORTÂNCIA DA VIVÊNCIA COM ESTUDANTES DEFICIENTES NA FORMAÇÃO INICIAL	124
Heloisa F. F. Batista	
Amanda C. Mendes	
Alessandra R. Arantes	

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL	133
Diogo Leonardo Vieira Duarte	
Laís Felix de Andrade	

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA VIVÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA DO ESPORTE NA APAE/ ITUIUTABA	146
Ingrid Mello Pontes	
Marli Mendes Fernandes	
Telma Sara Queiroz Matos	

AS DANÇAS CIRCULARES COMO INSTRUMENTO NO MANEJO DE EMOÇÕES PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	156
Célia Ferreira da Silva	
Raila Franco Azevedo	
Vanessa Corrêa Pereira	

REFLEXÃO E VIVÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR	166
Laércio de Jesus Café	

AÇÃO AFIRMATIVA INCLUSIVA: UMA ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA	172
Lúcia Helena Ferreira Lopes	
Luciene Aparecida Alves Borba	
Patrícia Garcia de Moura Medeiros	

EIXO III: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

FORMAS DE INCLUSÃO PRESENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PLANO INSTITUCIONAL DE DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO (PIDE)	183
Márcia Guimarães de Freitas	

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENFOQUE NAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS EXATAS 196
Josiane Pereira Torres
Enicéia Gonçalves Mendes

MATEMÁTICA E A INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA: RESSIGNIFICANDO OLHARES SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM UM CONTEXTO MULTISSERIADO 208
Dinair Caldeira de Andrade Abdulmassih
Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

EIXO IV: EDUCAÇÃO DO CAMPO, EJA, EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CULTURA INDÍGENA, EDUCAÇÃO E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

LEI 10.639/03: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE 219
Renilda Santos de Jesus Medeiros

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A ABORDAGEM DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA LEI 10.639/03 230
Cátia Aparecida do Carmo

EIXO V: DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E SEXUALIDADE

UM OLHAR SOBRE A TRAVESTILIDADE EM UM SISTEMA PRISIONAL ALTERNATIVO DE ITUIUTABA-MG 247
Márcia Macêdo Costa

EMPODERAMENTO FEMININO NA COOPERATIVA DE RECICLAGEM DO PONTAL EM CAPINÓPOLIS – MG 260
Jéssica Aparecida Lima Araújo

GÊNERO E BULLYING NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL 264
João Paulo Gonçalves

SEXUALIDADE E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA 267
Warly Arthur Borges Aquino
Ana Paula Araújo Rocha de Assis

APROXIMANDO A POPULAÇÃO DE SEUS DIREITOS: RESULTADO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DE ESTÁGIO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL 272
Wilianny Soares Eva

TRAJETÓRIA DO SINDICALISMO NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE CAPINÓPOLIS/MG 276
João Paulo Ferreira Martins da Silva
Eliane Pereira de Medeiros

ALTERIDADE NA FAMÍLIA	287
Viviane Pereira Ribeiro Oliveira	
OS (DES)CAMINHOS ENTRE A SURDEZ E A TRANSEXUALIDADE: LUTAS E (RE)EXISTÊNCIAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS ESCOLARES	294
Flávia Henrique de Oliveira	
Luzimara Lelis Ribeiro	
Sandro Prado Santos	
EIXO VI: INCLUSÃO DA DIVERSIDADE EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	
“NÃO É SÓ COPIANDO QUE A GENTE APRENDE”: PRÁTICAS SOCIAIS POTENTES NA PROMOÇÃO DE NOVAS APRENDIZAGENS	302
Raissa da Silva Lima	
Denise Andrade de Freitas Martins	
DEFICIÊNCIA FÍSICA E A POLÍTICA PÚBLICA DE SAÚDE: UMA APROXIMAÇÃO AO TEMA	310
Juliana Rodrigues Andrade	
Carmem Lúcia Cruz Ravagnani	
O PAPEL DO PROGRAMA DE EXTENSÃO E ENSINO AÇÕES FORMATIVAS E INTEGRADAS DE APOIO AO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR (AFIN) NA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DE PROFESSORES E ALUNOS	320
Geraldo Antonio Silva Borba	
IMPORTÂNCIA DE UM TRATAMENTO EM ESPAÇO ABERTO PARA PESSOAS COM TRANSTORNO MENTAL	325
Gislaine Cristina Almeida Silva	
Claudio Gonçalves Prado	
SOU MAIS DO QUE O SEUS OLHOS PODEM VER	341
Roseli Franco Azevedo	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL	345
Ilda A. Silva Van Der Mer	
RE)EXISTÊNCIAS E OCUP(AÇÕES) AO MOVIMENTO ESCOLA ‘SEM’ PARTIDO	352
Nathalia Sousa Lima	
Matheus Moura Martins	
Sandro Prado Santos	

Apresentação

O Seminário tem como objetivo central promover um espaço de reflexões em torno das temáticas de inclusão e diversidade, pautando-se em análises sobre as políticas públicas, o atendimento educacional especializado e as necessidades educacionais especiais, assim como por trabalhos de pesquisa ou relatos que tratem da educação e cultura para as relações étnico-raciais, direitos humanos, gênero e sexualidade, e diversidade em espaços não escolares. Como objetivos específicos propõe-se estimular as discussões sobre inclusão e diversidade, assim como implementar ações nesse sentido; promover o diálogo entre a comunidade acadêmica, universidade, escolas públicas e privadas, e a sociedade de modo geral; e contribuir para dar visibilidade às pesquisas regionais e relatos de experiência que tratam sobre os eixos do evento, propiciando espaços, não apenas de reflexão, mas também de resistência à desigualdade, preconceito e discriminação. Com esse intuito, a metodologia do evento se organizará por meio de palestra, mesas redondas, rodas de conversa, apresentações culturais e artísticas, vivências, oficinas, minicursos e momentos de socialização e apresentação de trabalhos. Espera-se que as diferentes atividades promovam sensibilização e construção de conhecimento sobre políticas públicas de inclusão e diversidade, atendimento educacional especializado, educação para as relações étnico-raciais e outros temas correlatos. Além disso, espera-se que as ações realizadas ao longo do Seminário permitam às pessoas experiências para problematização e produção de propostas a serem desenvolvidas nas instituições em que atuam, estudam, convivem.

Programação

04/12/2017 (Segunda-feira)

17h00 às 19h00 – Credenciamento

18h30min – Atividade cultural

19h00 – Solenidade oficial de abertura

19h30min – Conferência de abertura:

Ministrante: Professora Dr^a Eniceia Goncalves Mendes

Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos, docente do Depto de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP). Atua na área de Educação com ênfase em Educação Especial e desenvolve e orienta pesquisas sobre inclusão escolar e política educacional.

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/3897627554738983>

22h00 – Coquetel

05/12/2017 (Terça-feira)

13h00 às 14h30min

“Alfabetização e letramento por meio da arte: uma leitura singular do mundo”

O livro foi elaborado por alunos da Escola Estadual Educação Especial Risoleta Neves e coordenado pela Professora Dr^a Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, acompanhada de alunas do curso de Pedagogia da UFU, campus Pontal.

14h30min – Roda de conversa: “Sala de Recursos: Inclusão ou Exclusão Escolar?”

Ministrantes:

*Mylene Cristina Santiago (Professora Doutora da Universidade Federal Fluminense – UFF)

Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense e vice-coordenador do Lapeade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas:

formação de professores, inclusão em educação, inclusão e exclusão, educação intercultural e currículo.

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/0803555578064293>

*Marcilene Magalhães da Silva (Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP)

Atualmente é técnica em assuntos educacionais da UFOP. Coordenadora do projeto de extensão Acessibilidade em Debate. Membro do grupo de pesquisa, estudo e extensão Caleidoscópio, vinculado ao CNPq. Membro do Núcleo de Apoio Pedagógico da UFOP. Membro do Observatório Internacional de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica – Formação de educadores: inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica em contextos internacionais de Ensino Superior (Brasil, Cabo Verde, Chile, Portugal, Espanha). Participa da Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação (ANPEd). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, formação de professores, orientação pedagógica, coordenação de programas escolares, inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/6098866433067846>

*Lígia Maria Silva Domingues (Pedagoga pela Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, Psicopedagoga e especialista em Educação Especial. Atualmente é professora da sala de recursos multifuncionais na Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva – CAIC e Assistente terapêutica de crianças com transtorno do Espectro Autista – TEA)

19h30min – Mesa redonda:

“Tecnologia Assistiva e o Atendimento Educacional Especializado para a Inclusão dos estudantes com deficiência”.

Ministrantes:

Professora Dr^a Mylene Cristina Santiago, Mestre Marcilene Magalhães da Silva.

06/12/2017 (Quarta-feira)

13h30min às 17h00 – Oficinas/Minicursos

Oficina 3 – A importância da tecnologia assistiva na inclusão escolar (25 vagas)

Oficina 4 – Introdução a LIBRAS (20 vagas)

Minicurso 1 – O processo de globalização frente a inclusão: desafios e perspectiva (25 vagas)

Minicurso 2 – A inclusão e a Diversidade visitam a Escola ‘sem’ Partido (25 vagas)

Minicurso 5 – Estresse: o vilão do século XXI (20 vagas)

Minicurso 6 – Sexualidades e Identidades de Gênero na Nova Era das Trevas: discutindo

práticas sociais reacionárias na contemporaneidade (30 vagas)

19h00 às 22h00 – Oficinas/Minicursos

Oficina 1 – O direito as diferenças: ações afirmativas como mecanismo de inclusão (30 vagas)

Oficina 2 – Materiais pedagógicos para a educação inclusiva (20 vagas)

Minicurso 1 – O processo de globalização frente a inclusão: desafios e perspectiva (25 vagas)

Minicurso 3 – A sexualidade da pessoa com deficiência (20 vagas)

Minicurso 4 – Réplicas de fósseis em gesso (20 vagas)

Minicurso 5 – Estresse: o vilão do século XXI (20 vagas)

07/12/2017 (Quinta-feira)

13h30 às 17h00 – Comunicações orais/apresentação de trabalhos

Eixo I: Dificuldades de aprendizagem, superdotação, transtornos e síndromes;

Eixo II: Educação Especial e atendimento educacional especializado;

Eixo III: Políticas públicas para a inclusão das necessidades educacionais especiais;

Eixo IV: Educação do campo, EJA, educação para as relações étnico-raciais e cultura indígena, educação e cultura africana e afro-brasileira e educação quilombola;

Eixo V: Direitos humanos, Gênero e sexualidade;

Eixo VI: Inclusão da diversidade em espaços não escolares.

19h00 às 21h30min – Comunicações orais/ apresentação de trabalhos

Eixo I: Dificuldades de aprendizagem, superdotação, transtornos e síndromes;

Eixo II: Educação Especial e atendimento educacional especializado;

Eixo III: Políticas públicas para a inclusão das necessidades educacionais especiais;

Eixo IV: Educação do campo, EJA, educação para as relações étnico-raciais e cultura indígena, educação e cultura africana e afro-brasileira e educação quilombola;

Eixo V: Direitos humanos, Gênero e sexualidade;

Eixo VI: Inclusão da diversidade em espaços não escolares.

08/12/2017 (Sexta-feira)

13h30min às 17h00 – Júri Simulado

Ministrante:

*Marcelino Franco de Moura (Professor Mestre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM/Campus Ituiutaba; Subsecretário Municipal de Educação da cidade de Ituiutaba)

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/9664356989870765>

18h00 às 19h00 – Atividade cultural – Exposição sensorial

19h30 às 21h30min – Encerramento – Mesa de debates: “Direitos humanos e a diversidade do mundo contemporâneo”.

Ministrantes:

*José Carlos Muniz Filho (Graduado em Direito pela Faculdade de Direito “Professor Jacy de Assis”, da Universidade Federal de Uberlândia)

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/5299606557805852>

*Marco Antônio Torres (Professor Doutor na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, campus Mariana)

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/1187338993234801>

*Karlus Ayalla

21h30min – Coquetel e Sarau de encerramento

Minicursos e Oficinas

Minicurso 1 – O processo de globalização frente a inclusão: desafios e perspectivas

O ensino de Geografia é uma das linhas de pensamento que busca se consolidar no campo da ciência. Sendo assim, nós pretendemos contribuir para a expansão dessa área. Sendo assim, nós somos contribuintes para o crescimento dessa área. Quando pensamos em inclusão, um dos grandes desafios é aliar todos o desenvolvimento que ocorre diariamente. Para a Geografia têm-se então, uma questão: Como lidar com a inclusão diante da globalização? Nesse sentido, o minicurso busca contribuir com respostas à problemática, contextualizando os processos que envolvem esse fenômeno (globalização), tratando sobre a educação geográfica, valorizando a multiplicidade de sujeitos presentes no espaço escolar.

Ministrantes:

*Gustavo Araújo de Carvalho – Mestrando em Geografia pelo Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás – UFG, Regional de Jataí.

*Diogo Leonardo Vieira – Graduando do curso de Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, campus Ituiutaba.

Minicurso 2 – A inclusão e a Diversidade visitam a Escola ‘sem’ Partido

A composição de corpos, gêneros e sexualidades tem sido um jogo de embates, censuras, mordças e policiamento da campanha conhecida com o nome de ‘Ideologia de gênero’ e do conjunto de projetos intitulados ‘Escola sem Partido’. O debate tem colocado as famílias, as igrejas e a escola pública brasileira em acirradas disputas do governo das questões de gênero e sexualidade. Nesse contexto, a proposta do minicurso é traçar os elementos do Movimento Escola Sem Partido (MESP) e as complexas articulações entre gênero, sexualidade e proposições educacionais.

Ministrantes:

*Sandro Prado Santos – Professor mestre do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, campus Ituiutaba

*Matheus Moura Martins Graduando do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, campus Ituiutaba

*Nathalia Sousa Lima - Graduanda do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, campus Ituiutaba

Minicurso 3 – A sexualidade da pessoa com deficiência

O objetivo do minicurso é refletir sobre a sexualidade da pessoa com deficiência, com a finalidade de romper paradigmas de que estas pessoas são seres assexuados, ou que não desejam se relacionar amorosamente. A proposta central é estabelecer um diálogo com os interlocutores no intuito de mostrar que por trás de uma deficiência ou transtorno, existe um sujeito com necessidades individuais específicas como de qualquer outro ser humano.

Ministrantes:

*Evaldo Batista Mariano Júnior – Psicólogo e Mestrando em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE

*Marcia Maria Alves da Rocha – Pedagoga/Psicopedagoga da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro da cidade de Ituiutaba

Minicurso 4 – Réplicas de fósseis em gesso

O presente minicurso tem como objetivo a criação de réplicas de fósseis de folhas de plantas, desta forma favorecendo o entendimento em aulas praticas sobre fósseis, pois nem sempre os alunos de ensino básico vão ter acesso a esse tipo de material, pois e mais restrito à Universidade.

Ministrante:

*Gislaine Aparecida Silva Costa – Graduanda do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, campus Ituiutaba

Minicurso 5 – Estresse: o vilão do século XXI

O minicurso tem por objetivo apresentar algumas estratégias de manejo e enfrentamento do estresse a fim de contribuir para a melhoria da saúde e qualidade de vida. Os conteúdos serão abordados por meio de vídeos, slides, vivências, técnicas e dinâmicas de grupo.

Ministrante:

*Maria Cristina Bruno de Assis – Psicóloga na PROGEP/Diretoria de Qualidade de Vida e Saúde do Servidor da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, campus Ituiutaba

Minicurso 6 – Sexualidades e Identidades de Gênero na Nova Era das Trevas: discutindo práticas sociais reacionárias na contemporaneidade

Discutir, a partir do método da exposição dialogada e do fomento ao debate, algumas questões contemporâneas ligadas ao entendimento quanto à formação das identidades de

gênero, quanto à definição das orientações sexuais e quanto às representações e práticas sociais direcionadas a tais questões.

Ministrante:

*Larissa Guimarães Martins Abrão – Professora do curso de Psicologia e Direito da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, campus Ituiutaba

Oficina 1 – O direito às diferenças: ações afirmativas como mecanismo de inclusão

Esta proposta objetiva promover ações educativas e culturais que impulsionem o diálogo entre escola básica, comunidade acadêmica universitária e comunidade em geral, criando espaços que valorizem a memória social, musical e histórico-cultural, reconhecendo a contribuição negra e indígena para a história nacional e local, ampliando o repertório cultural dos participantes, valorizando a cultura afro-brasileira, buscando a possibilidade do exercício pleno da cidadania e fortalecendo a diversidade cultural na UFU e fora dela.

Ministrantes:

*Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira – Graduando do curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, campus de Ituiutaba e pesquisador do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da mesma instituição

*Victória Ferrari – Graduanda do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, campus de Ituiutaba e pesquisador do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da mesma instituição

Oficina 2 – Materiais pedagógicos para a educação inclusiva

Ministrante:

*Cristiano Silva Ribeiro – Professor de Libras da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, campus Ituiutaba

Oficina 3 – A importância da tecnologia assistiva na inclusão escolar

A oficina tem por objetivo discutir as tecnologias assistivas – TAs aplicadas à escola e facilitadoras no processo de inclusão. Iniciaremos com a parte teórica com duração de aproximadamente uma hora e meia, seguida da parte prática que consiste na confecção de algumas TAs de baixo custo. Na sequência, faremos uma discussão e encerramento

Ministrante:

*Vanessa Corrêa Pereira – Terapeuta Ocupacional da EEEE Risoleta Neves e NASF – Núcleo de Apoio a Saúde da Família, da cidade de Ituiutaba

*Valesca Corrêa Pereira (Servidora da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, campus Ituiutaba

Oficina 4 – Introdução a LIBRAS

A oficina tem por objetivo proporcionar aos alunos o contato com a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e com a comunidade surda. Propor atividades criativas e dinâmicas para o contato inicial com a Língua Brasileira de Sinais, o uso das expressões faciais e corporais, e o conhecimento da cultura e identidade surda para promover uma interação efetiva com essa comunidade.

Ministrante:

*Luzimara Lelis Ribeiro – Pedagoga; Intérprete de Libras da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, campus Ituiutaba

Eixo I

Deficiências, dificuldades de aprendizagem, superdotação, transtornos e síndromes

Este eixo tem como proposta agrupar artigos e relatos de experiências relacionados a reflexões teóricas e práticas pedagógicas que tratem sobre alunos/as com altas habilidades, deficiências, dificuldades acentuadas de aprendizagem, dentre outras.

PSICOLOGIA DO ESPORTE E SAÚDE MENTAL: UMA EXPERIÊNCIA EM SAÚDE COM AS PRÁTICAS CORPORAIS

Telma Sara Q. Matos – UEMG/Ituiutaba
telmapsicoesporte@gmail.com

Eixo I – Trabalho Completo

Introdução

Este estudo objetiva e elucida a relevância das atividades extensionistas nas universidades, descrevendo a experiência com práticas corporais como intervenção terapêutica no Centro de Atenção Psicossocial – CAPS Tio Doc de Ituiutaba/MG em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Ituiutaba), associado ao desenvolvimento educacional teórico/prático e ao aperfeiçoamento profissional e pessoal dos alunos extensionistas.

Considera-se Extensão Universitária a atividade de integração da universidade e a comunidade onde está inserida. Por meio da extensão, vários setores da sociedade mantêm vínculo com a Universidade, onde esta participa ativamente oferecendo à comunidade conhecimentos e assistência, dela adquirindo, por sua vez, informações essenciais sobre valores, cultura, tornando este um encontro útil e positivo para ambas as partes de uma forma mais integralizada. A bagagem de conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação e as possíveis alternativas para enfrentamento de situações com as quais se defrontam os extensionistas são importantes em meio a um contexto de tomadas de decisões, bem como encará-las como um todo (forma globalizada). Além de ser um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social, é considerada como instrumentalizadora do processo dialético de teoria/prática.

O método de aprendizagem baseia-se de observações próprias, de atitudes reflexivas, questionadoras, que derivam da confabulação e da interação com a realidade, para compreendê-la e modificá-la. Dessa forma, gera-se condição para que a formação do universitário não fique apenas limitada aos aspectos técnicos, protocolares e passe a

contemplar seus aspectos sociais e políticos, criando a conscientização crítica. A Extensão é completamente indissociável do ensino e pesquisa, pois se complementam na medida em que fornecem subsídios para investigação e campo para o ensino, principalmente, no que tange à formação de cidadãos.

Esse projeto de Extensão está voltado à educação superior com enfoque na Psicologia do Esporte, vinculado ao programa Cultura e Desenvolvimento, com vistas ao fortalecimento e integração das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais unidade Ituiutaba.

Aspectos relacionados aos estudos em Psicologia do Esporte, e sua ampla área de atuação e intervenção, podem oportunizar aos discentes, atividades que servirão para a complementação da formação acadêmica e profissional dos alunos. Estas atividades podem oferecer aos discentes, por meio de uma práxis, contextos nos quais possam desenvolver: sensibilidade e compromisso com a solução de problemas sociais significativos, atuação em perspectivas multidisciplinares, produção de conhecimentos com independência e originalidade, domínio do conhecimento dos fenômenos psicológicos, compromisso ético com a melhoria das condições da vida humana e com o desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão.

A Psicologia do Esporte configura-se como uma disciplina acadêmica que tem como objeto de estudo as diferentes dimensões psicológicas da conduta humana no contexto esportivo. Investiga as causas e os efeitos de ocorrências psíquicas que o ser humano apresenta antes, durante e após o exercício físico e ou práticas corporais, sendo estes aspectos com o foco voltado para educação, recreação e competição e/ou reabilitação (MATOS, 2015). Os autores Weinberg e Gould (2017) define a Psicologia do Esporte como estudo científico dos fatores psicológicos que estão associados à participação e performance nos esportes, exercícios e outros tipos de atividade física.

Pode-se citar algumas investigações, as quais enfatizam os benefícios psicológicos da atividade física no bem-estar mental, o efeito positivo do exercício físico na autoestima de adultos e na relação da atividade aeróbica para a redução da ansiedade, da depressão, da

redução do stress. Bem como estudos que relacionam, em uma perspectiva clínica, a atividade física com efeitos benéficos em algumas desordens psiquiátricas (POWELL, SPAIN, CHISTENSON; MOLLENKAMP, 1986).

A implementação desse Projeto de Extensão justifica-se pelo fato da professora proponente ser graduada em Educação Física e em Psicologia, com formação e atuação em Psicologia do Esporte, e já ter desenvolvido atividades extensionistas, ofertando práticas corporais a pacientes psiquiátricos de um hospital. Essa intervenção constituiu objeto inovador nos estudos de Psicologia do Esporte, o que nos instigou a ampliar essas atividades interventivas aos pacientes do CAPS Tio Doc em Ituiutaba.

Este Projeto de Extensão originou-se a partir da necessidade de se ofertar práticas corporais como intervenção terapêutica por meio de projeto de cultura e extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais. O objetivo deste Projeto de Extensão consiste em oferecer práticas corporais, com base numa perspectiva fenomenológica em Psicopatologia e Psicologia do Esporte, como recurso de promoção de saúde alinhado à proposta terapêutica do Centro de Atenção Psicossocial Tio Doc – Ituiutaba/MG.

As intervenções iniciaram em meados do ano de 2017, e a proposta do projeto de extensão é que essas atividades perpetuem para os anos seguintes. O desenvolvimento das atividades práticas ocorre semanalmente no espaço da UEMG/Ituiutba, pois os pacientes do referido CAPS, se deslocam as terças e quintas-feiras até a universidade para a realização de atividades artesanais. No CAPS são realizadas atividades planejadas de atendimento individual, psicoterapia de grupo, reuniões comunitárias, atividades físicas e recreacionais, dentre outras. A fim de “diversificar e complementar os programas terapêuticos e de promoção de saúde mental no âmbito do atendimento psicológico e psiquiátrico” (ISHARA; CARDOSO, 2013, p.27). A coordenadora do CAPS, ativa nesta Unidade de saúde, solicitou esta intervenção terapêutica a partir do oferecimento das práticas corporais. Assim, entende-se que um programa regular de atividades físicas pode trazer benefícios como reabilitação física, psicológica e social, melhoria geral da aptidão física, ganhos de independência e autoconfiança para a realização de atividades da vida diária, além de uma

melhora do autoconceito e da autoestima dos pacientes. Desta forma, não se nega que a prática regular de atividades físicas para esses pacientes são por si mesma relevante. Porém, ainda que contemple esses benefícios, o enfoque principal da proposta apresentada é outro.

O oferecimento de atividade física se apresenta como uma alternativa de promoção de saúde mental que visa à integração da experiência de si, baseada no aqui e agora da prática corporal. Esta proposta pauta-se na “perspectiva de aprofundamento do contato da pessoa consigo mesma, com os outros e com os acontecimentos, em meio a um processo de construção pessoal e grupal” (ISHARA; CARDOSO, 2013, p.20).

Desta forma, há uma continuidade ao tipo de encontro já existente no CAPS por uma via alternativa, em que o recurso à linguagem verbal cede espaço a outras esferas de experiência marcadas pela imediatez estética, emocional, motora, relacional e operativa. Temos como objetivo, relatar a experiência em saúde vivenciada a partir das práticas corporais pelos pacientes CAPS Tio Doc, buscando discutir como tal experiência se configurou. Pode-se conferir que a prática regular de atividade física foi uma, entre outras intervenções no tratamento, a produzir benefícios para a saúde mental e a qualidade de vida desses pacientes.

Método

O Projeto de Extensão consistiu no oferecimento de práticas corporais aos usuários do CAPS Tio Doc por parte de graduandos em Educação Física (EF), acompanhado por um Psicólogo do Esporte. Esse oferecimento é norteado por uma perspectiva fenomenológica em Psicopatologia e Psicologia do Esporte. As atividades do projeto de Extensão decorreram ao longo de seis meses, no período compreendido entre de Julho a Dezembro de 2017, sendo que essa proposta interventiva terá continuidade no ano seguinte. Este projeto de extensão universitária, além dos graduandos, do Psicólogo do Esporte do professor proponente (Psicólogo) contou com o apoio da equipe do CAPS.

As atividades desenvolvidas foram:

- Planejamento de ações criativas para intervenção, a partir do esporte e ou atividades físicas, enquanto recursos metodológicos.

- Desenvolvimento de atividades numa perspectiva da interação entre os usuários e equipe proponente, no sentido de identificar, compartilhar e valorizar as experiências pessoais.
- Oferecimento, em consonância com os trabalhos terapêuticos, de práticas corporais que favoreceram o apoio e a inclusão social, sendo as atividades permeadas pela valorização da subjetividade, da saúde mental e da própria experiência.
- Interpretação dos dados do trabalho multidisciplinar em um projeto de extensão de forma a relacionar teoria e prática nas áreas de intervenção, por meio de respaldo teórico da Psicologia do Esporte.
- Elaboração de relatórios integrando informações de áreas diferentes (psicologia, educação física) integrando conhecimentos e práticas.

Com isto, verificou-se a necessidade de discutir a maneira como essa experiência em saúde se deu e como isso contrasta com o sofrimento mental vivido pelos sujeitos atendidos.

Resultados e discussões

Esperamos, com estes apontamentos sobre as experiências em Psicologia do Esporte e saúde mental, provocar reflexões acerca da importância do tratamento psiquiátrico sob uma nova perspectiva de grupo e integral do indivíduo na sociedade. Para isso apresentaremos, em forma de relatos, as experiências em saúde vividas pelos pacientes durante a intervenção com as práticas corporais como intervenção terapêutica.

As atividades ocorreram ao longo de seis meses, atendendo em média 16 pacientes psiquiátricos do CAPS. As atividades práticas foram ministradas pelos graduandos de Educação Física (EF), com acompanhamento de um Psicólogo do Esporte.

Os procedimentos interventivos eram pautados numa perspectiva fenomenológica em Psicopatologia e Psicologia do Esporte, ancorando-se na relação e experiência vivencial compartilhada pelas tarefas corporais. Atividades como ginástica, dança, alongamento e jogos foram orientadas com uma atenção sensível à mobilização dos afetos junto aos usuários.

Estudos fenomenológicos sobre a corporeidade nas variadas condições psicopatológicas favoreceram o reconhecimento das vivências a serem fomentadas pelas

práticas visando uma melhora integral dos pacientes. No início das intervenções práticas, percebeu-se que os pacientes apresentavam certa resistência à execução dos movimentos. Essa questão pode estar relacionada ao fato destes serem sedentários ou mesmo devido aos efeitos das medicações administradas no tratamento. Porém, com incentivo, paciência e persistência por parte dos extensionistas, os pacientes aos poucos foram aderindo e participando das atividades com maior frequência, demonstrando maior ânimo.

Ao considerarmos a motivação em participar das atividades, levava-se em conta a particularidade de cada paciente, respeitando seus limites físicos, no entanto, procurávamos adaptar as práticas no intuito de contemplar e beneficiar a maior parte dos usuários do CAPS.

O ambiente onde os pacientes ficavam na universidade para o desenvolvimento das atividades artesanais, corresponde uma sala de espaço limitado, o qual não dispunha de condições para o desenvolvimento das práticas corporais. No entanto, a universidade possui um espaço externo amplo e condizente para a realização das atividades. O fato de sairmos da sala em questão, configurou-se como um excelente convite para que eles realizassem as práticas propostas. As palavras motivacionais e convidativas para o cumprimento das atividades orientadas foram um elemento incentivador evidenciado pelos pacientes ao término das atividades. Ao final de todas as atividades práticas, propúnhamos aos pacientes um momento de reflexão e contextualização para que eles pudessem relatar seus sentimentos, se haviam gostado ou não dos exercícios propostos, assim como verificar o que eles gostariam de sugerir para o próximo encontro, visto que tudo era planejado de acordo com a experiência vivida pelos pacientes.

Vale ressaltar, que além dos sentimentos de capacidade e satisfação em realizar os movimentos, até então pensados como impossíveis de serem feitos, era a maneira como nós nos referíamos a eles, não como pacientes psiquiátricos, mas, como eles mesmos expressaram, “como seres humanos”, fazendo com que se esquecessem momentaneamente de seus adoecimentos.

As atividades práticas ofertadas aos pacientes do referido CAPS aconteciam em dois momentos: às terças-feiras, em que acompanhávamos as atividades de danças circulares e às quintas-feiras, após a aula de artesanato. No entanto, devido ao horário das atividades práticas serem no meio da tarde, em alguns momentos, nossa proposta de intervenção adquiriu um caráter de extroversão, com jogos de tabuleiro, brincadeiras de mímicas, músicas, dentre outros. No término de uma das atividades propostas, pudemos perceber que os pacientes de forma geral se mostraram receptivos a essas. Porém foi o comentário de uma paciente que chamou atenção. Ela nomeou o grupo de atividades como a “terapêutica do riso”, pois ao recordarem das brincadeiras realizadas “riam pela semana toda”, trazendo leveza a momentos e de uma ágil mudança no estado de humor em que, pelo sofrimento mental vivenciado por eles, costuma predominar uma experiência de peso e a ostensividade da dor.

Esta alteração do humor propiciada pelas atividades traz à tona a visão de “corpo-vivente” oriunda da fenomenologia. Para esta perspectiva, a noção de corpo vivente traz o corpo como um conjunto de significações vividas, o corpo como expressão e realização da existência. “[...] o homem estaria inserido no mundo a partir da noção de “corpo vivente”, que traria o corpo como expressão e realização da existência, um conjunto de significações vividas, sendo que a “secreção” de novas significações se daria no corpo enquanto situado num mundo” (COMIN, 2008, p. 16).

Pode-se verificar que as práticas corporais, proporcionavam aos pacientes a realização da experiência de si, baseadas no aqui e agora da prática. Isso ocorre porque, por meio da expressão corporal, desse corpo passa a emergir novas significações vividas. Estas significações são experiências que as afetam como a modificação do humor, os sentimentos de capacidade, contentamento, autonomia e autoconfiança, e principalmente a realização da existência.

Como cerne das atividades propostas nas quintas-feiras, a expressão corporal era fomentada a partir de atividades mais agitadas e com maior movimentação dos pacientes. Para Merleau-Ponty (1994) a falta da intencionalidade do movimento confunde a

percepção do corpo, pois as sensações estão interligadas ao movimento e cada objeto incita a realização de um gesto, havendo possibilidade de outras novas interpretações de diferentes situações existenciais. Isto porque, a percepção relacionada ao corpo em movimento, “remete às incertezas, ao indeterminado, delineando assim o processo de comunicação entre o dado e o evocado.” (NÓBREGA, 2008). Isso ficou evidente na declaração de um(a) paciente: “Quando a professora me pediu pra tentar pular e eu consegui eu fiquei muito feliz, eu não sabia que conseguia fazer isso, fazia muito tempo que eu não pulava, é um movimento simples que eu não sabia que conseguia fazer, me deu vontade de pular o dia inteiro com os meus filhos e isso foi demais, foi a palavra dela que me fez tentar fazer e eu consegui, deu pra ver que eu posso fazer, que eu não estou doente.” A percepção é um acontecimento da corporeidade e não apenas uma representação mentalista, tornando a experiência do corpo um campo criador de sentidos (NÓBREGA, 2008).

Desta forma, a corporeidade é compreendida: “[...] como mais que a materialidade do corpo, que o somatório de suas partes; é o contido em todas as dimensões humanas; não é algo objetivo, pronto e acabado, mas processo contínuo de redefinições; é o resgate do corpo, é o deixar fluir, falar, viver, escutar, permitir ao corpo ser o ator principal, é vê-lo em sua dimensão realmente humana. Corporeidade é o existir, é a minha, a sua, é a nossa história” (POLAK, 1997, p. 37). O corpo como corporeidade, segundo (Comin, 2008), demonstra que a experiência é temporariamente e/ou espacialmente específica, na qual não há uma constante na forma como a pessoa reflete sobre seu corpo e, reciprocamente, em como ele é percebido.

Desta forma, “intervenções de atividade física são um componente crítico de uma abordagem biopsicossocial na reorientação dos serviços de saúde mental” (Richardson et al., 2005, p. 325) proporcionando a busca pelo “fora”, a alta para a comunidade e a reinserção social.

São a partir destas atividades desenvolvida fora do CAPS, no ambiente da Universidade que a educação física e o espaço disponível para nossas práticas foram colocados em pauta entre os pacientes. O reconhecimento do nosso trabalho conquistou

simpatia não somente para os pacientes, mas para toda equipe do CAPS Tio Doc. Isso se desdobrou na intenção declarada, por parte da comunidade desse local, de haver a manutenção das atividades.

Considerações finais

Este trabalho em equipe abre novas possibilidades de contribuir para um serviço de melhor qualidade, pois trabalha com o planejamento de ações mais efetivas, priorizando a realização das práticas, incluindo intervenções mais criativas. (PINHO, 2006). Este novo modelo de cuidado em saúde mental exige um cuidado mais humanizado, permitindo a assistência ao usuário de forma integral em todas as áreas da saúde, incluindo a educação física. Assim sendo, “o professor de educação física não está no serviço para realizar apenas atividades de esportes, ginástica, dança ou outra prática corporal imediatamente associada a sua especificidade. Está no serviço para compor uma equipe de saúde mental e dar conta das especificidades do cuidar [...]” (Wachs e Fraga, 2009, p. 7) e proporcionar vivências em grupo e experiências em saúde alinhada à proposta terapêutica Centro de Atenção Psicossocial.

Todo esse engajamento dos graduandos em EF e do Psicólogo do Esporte com os usuários do CAPS, toda essa interação, proporcionou a esses momentos de exploração corporal, permeados de um transcender expressivo de bem-estar e satisfação no desenvolvimento das práticas corporais.

Referências

- BENEVIDES, D.S. et al. Cuidado em saúde mental por meio de grupos terapêuticos de um hospital-dia: perspectivas dos trabalhadores de saúde. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v.14, n.32, p.127-38, jan./mar. 2010.
- COMIN, S. F.; AMORIM, S. K. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.189-214, jun.2008.
- ISHARA, S.; CARDOSO, C.L.; LOUREIRO, S. (org.). *Grupo Comunitário de Saúde Mental: conceito, delineamento metodológico e estudos*. Ribeirão Preto: Nova Enfim, 2013.
- MATOS, T, S, Q. *Formação de professores: diálogos entre a Educação Física e a Psicologia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015.

MIELKE, F.B., et al. "O cuidado em saúde mental no CAPS no entendimento dos profissionais." *Ciência & saúde coletiva*. Rio de Janeiro, RS. Vol. 14, n. 1 (jan./fev. 2009), p. 159-164 (2009).

Merleau-Ponty, M. *Fenomenologia da percepção* (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1994. (Texto original publicado em 1945).

POWELL, K.E.; KRISKA, A.; LAPORTE, R.A. Physical activity in the population: The epidemiologic spectrum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 1987.111-114.

NÓBREGA, P. T. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*. 2008, 13(2), 141-148.

PINHO, M.C. Trabalho em equipe de saúde: limites e possibilidades de atuação eficaz. *Cienc. Cognição*, v.8, p.68-87, 2006.

POLAK, Y. N. S. O corpo como mediador da relação homem/mundo. *Texto & Contexto em Enfermagem*, 6 (3), 29-43, 1997.

RICHARDSON, C. R. et al. Integrating physical activity into mental health services for persons with serious mental illness. *Psychiatric Services*, v. 56, n. 3, p. 324-331, 2005.

WACHS, F.; FRAGA, B. A. Educação física em centros de atenção psicossocial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.31, n.1, p.93-107, setembro 2009.

WEINBERG, R.; GOULD, D. *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2017.

ATIVIDADES FÍSICAS SELECIONADAS COMO TERAPIA NO TDAH

Jeziel Alves Rezende-UEMG/Ituiutaba
educorpo@hotmail.com

Telma Sara Q. Matos-UEMG/Ituiutaba
telmapsicoesporte@gmail.com

Eixo I – Trabalho Completo

Resumo: Este artigo objetiva estudar o uso de Atividades Físicas Seleccionadas (AFS) como ferramenta terapêutica no tratamento do Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a partir de um estado da arte que contempla pesquisas e reflexões de estudiosos de vários campos do saber, identificando nos estudos, os principais procedimentos relacionados à redução do nível de ansiedade, aumento da atenção/concentração, melhora no metabolismo das neuroenzimas e aumento da autoestima em pessoas com o transtorno. Esse estudo procurou ter como base de dados levantamento de pesquisas sobre o tema, realizados após o ano 2000 por Luis Augusto Rohde, José Raimundo Facion, Daniel Marcon, dentre outros, além dos pesquisadores de reconhecimento internacional como Matthew Pontifex e Stephen V. Faraone. Esse estudo partiu da inquietação do autor, o que justifica pelo fato desse ser professor que ministra disciplinas afins a temática desse estudo, assim como possuir vasta experiência como docente em diferentes níveis de ensino, tanto na modalidade regular como também na modalidade inclusiva. Do que pôde ser condensado por meio das falas e reflexões dos estudiosos do tema, assim como a vivência do autor com mais de vinte anos no atendimento a crianças, adolescentes e adultos com TDAH, pode-se compreender que o uso das atividades físicas seleccionadas deve ser usada como mais uma forma de auxílio às pessoas com TDAH, já que quando usada como recurso terapêutico mostra-se eficiente na minimização dos problemas decorrentes do transtorno, evitando comorbidades, comuns nos casos não tratados e melhorando a qualidade de vida destas pessoas.

Palavras Chave: TDAH: Atividades Físicas Seleccionadas; Educação Física.

Introdução

As condutas típicas, de acordo com o Ministério da Educação, correspondem as “manifestações comportamentais típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos,

neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento da pessoa e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994, p.7-8). Essas condutas têm sido nos últimos anos um grande entrave no processo educacional, o que pode ser observado em alguns comportamentos como indisciplina, conflitos, ineficiência e desordem nas escolas. Entre estas condutas típicas verificamos o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) como sendo umas das principais causas de comportamento inadequado entre estudantes nas escolas (JOU 2010; FACION, 2004; MARCON, 2006).

Autores como Rohde; Barbosa; Tramontina; Polanczyk (2000, p.7), argumentam que “O impacto desse transtorno [TDAH] na sociedade é enorme, considerando-se seu alto custo financeiro para terapias, o estresse nas famílias, o prejuízo nas atividades acadêmicas e vocacionais, bem como efeitos negativos na autoestima das crianças e adolescentes”.

De acordo com Faraone (2003) e Facion (2004), o transtorno TDAH configura-se como uma das causas principais de procura por atendimento em ambulatórios de saúde mental de crianças e adolescentes em nível escolar nos Estados Unidos. Na Alemanha, esse mesmo transtorno acomete cerca de nove por cento dos atendimentos em clínicas ou centros comunitários.

A compreensão conjunta das bases biológicas e comportamentais que contribuem para o desenvolvimento e manutenção dos comportamentos clássicos deste transtorno parece ser fundamental para implementar terapias alternativas mais eficazes. Ademais, de acordo com Louzã Neto (2010), o aumento estatístico de diagnósticos de TDAH, conduz a uma reflexão crítica do processo de diagnóstico, avaliação, intervenção, além de práticas educativas no acompanhamento dessas crianças e jovens, assim como o apoio daqueles que estão envolvidos de forma direta nesse contexto como os pais e educadores.

Os estudos nacionais de Rohde et al (2000) e Facion (2004), situam a prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em média de cinco por cento da população jovem brasileira, sendo predominante nas crianças em idade escolar. Estudos têm demonstrado que crianças com essa síndrome apresentam ampliado risco de desenvolverem

outras doenças psiquiátricas na infância, adolescência, podendo refletir em psicopatologia na idade adulta. GUARDIOLA (1994); (POSSA, 2005).

Na fase final da pré-adolescência e durante o período da adolescência, considerando o desenvolvimento da personalidade, verifica-se que no comportamento de alguns jovens, uma tendência à busca de sua identidade, sendo que transgredir as regras e diferenciar-se dos pares, pode acarretar em condutas impulsivas e desafiadoras, o que em algumas situações conflui para características do TDAH. Isto incita a necessidade do aumento do número de investigações sobre as fases do desenvolvimento humano nesse período, em especial entre escolares, no intuito de evitar ou amenizar possíveis comorbidades relacionadas a esse transtorno (ROHDE; MATTOS, 2003).

Os recursos utilizados para reduzir os efeitos do TDAH têm se caracterizado por inserções em três campos de atendimento, um de cunho psicofarmacológico, outro com foco na terapia cognitivo-comportamental (TCC) e outra ainda pouco explorada que é a aplicação de Atividades Físicas Seleccionadas (AFS). Tendo em vista a escassez de estudos sobre o tratamento de TDAH com uso das AFS, este estudo tem como objetivo, por meio de um estado da arte, investigar sobre o uso das aulas de Educação Física, por meio das AFS, como recurso terapêutico para crianças e adolescentes em fase escolar, diagnosticadas com TDAH, associadas a outras formas de intervenção.

Conceituação e Prevalência do TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) constitui um transtorno neurobiológico que influi no desenvolvimento do autocontrole (região do Cortex pré-frontal, gânglios da base e cerebelo) comprometendo a atenção, o foco, controle de impulsos e o nível de atividade (BENCZIK, 2000; SZOBOT et al, 2001; BARKLEY, 2002).

As causas do aparecimento deste transtorno neurobiológico ainda não são completamente conhecidas, sendo que as supostas decorrências dessa psicopatologia podem contemplar fatores genéticos, enzimáticos e ambientais. Com sintomas diversos, esse transtorno pode acometer todas as idades, em diferentes níveis e intensidades.

O seu reconhecimento é complexo, demanda investigações de uma equipe multidisciplinar (educadores, psicopedagogos, psicólogos, neuropsicólogos, neurologistas, pediatras, dentre outros). O tratamento desse transtorno contempla suas variações ou classificações, que podem ser elencadas em três formas, conforme orientação do DSM_IV como: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo-impulsivo e TDAH combinado (GIACOMINI; GIACOMINI (2006).

Predominantemente desatentos

- ➔ Comete falhas por prestar pouca atenção a detalhes, além de desviar facilmente a atenção do que está fazendo;
- ➔ Distrai-se com seus próprios pensamentos;
- ➔ Não gosta de fazer tarefas que exijam longo esforço mental;
- ➔ Perde ou esquece onde deixou os objetos, prazos e datas de eventos;
- ➔ Dificuldade em seguir instruções, ou completar tarefas.
- ➔ Falta de organização de seus pertences (mesa, gavetas, arquivos, papéis...);
- ➔ Dificuldade de atenção à fala dos outros; com tendência a interrupção;
- ➔ Presença de hiperfoco.

Predominantemente hiperativos/impulsivos

- Inquietude;
- Mãos e pés agitados em momentos inoportunos;
- Faz várias coisas ao mesmo tempo;
- Se envolve em situações perigosas;
- Nível de ansiedade acima do normal;
- Sensação de algo a fazer ou pensar, ou que está faltando alguma coisa;
- Frustrações grandes com erros cometidos pelos outros e por ele próprio, advindo de pouca tolerância;
- Instabilidade de humor, já que vive em conflito tanto internos como externos;
- Por vezes as palavras e a fala não acompanham a velocidade de seu pensamento;
- Dificuldade no domínio motor;
- Dificuldade de descontração ou sono.
- Fala sem parar, sem dar oportunidades ao outro;
- Podem mudar inesperadamente de planos, metas;
- Sua impaciência faz com que responda perguntas antes mesmo de serem concluídas;

- Comunicação compulsiva, muitas vezes com respostas inadequadas, gerando situações constrangedoras e/ou ofensivas;
- Impaciência marcante no ato de esperar ou aguardar sua vez;
- Compulsividade (compras, jogos, alimento);
- Tendência a não seguir regras ou normas;
- Depressões por exaustão cerebral levando algumas vezes a dependência química;
- Baixa autoestima/ reclamações;
- Temperamento explosivo: não suporta críticas, provocações e/ou rejeição.

TDAH combinado

Apresentam as características combinadas de falta de atenção (distratibilidade), hiperatividade e impulsividade, sendo o que requer maiores cuidados e entendimento do pessoal de atendimento e apoio.

O universo escolar e o TDAH

Com relação à presença do TDAH em população escolar, uma quantidade significativa de pesquisas realizadas em diferentes países demonstra uma prevalência do transtorno entre 3,5% e 10%. A diferença entre as médias apontadas nesses estudos seria a consequência da dificuldade do critério utilizado para definir o transtorno, já que o conceito deste transtorno é complexo, sendo algumas vezes de caráter subjetivo (MILLSTEIN; WILENS; BIEDERMAN; SPENCER; 1997; JOU 2010).

Um dos estudos mais consistentes realizados no Brasil, na cidade de Salvador, por Freire e Pondé (2005), aponta que as crianças com TDAH em idade escolar perfazem um índice entre 5,5% e 8,5%. Destaca-se também que a média do transtorno em outros estudos fora do ambiente escolar, corresponde a 10,3%, sendo que a prevalência entre os meninos é de três vezes a mais do que nas meninas.

A partir dessas informações conceituais sobre a TDAH, procuraremos nesse momento, apresentar reflexões em torno de intervenções nas aulas de Educação Física, por meio das Atividades Físicas Seleccionadas que podem contribuir com os processos de ensino, no intuito de minimizar os vários problemas enfrentados pelas pessoas que possuem Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Esses apontamentos estão pautados nos

referenciais teóricos pesquisados sobre a implementação dos AFS, numa abordagem de atendimento multifacetada.

Abordagem multifacetada e sua relação com a AFS

A abordagem multifacetada utiliza vários procedimentos e recursos diversos de ações, que contemplam variadas formas de intervenções, aconselhamentos e estratégias comportamentais, destinados a pessoas que necessitam de atendimento e apoio especial. Como já mencionado anteriormente, a TDAH constitui uma enfermidade de definição complexa, e devido a sua inexatidão do diagnóstico, podem agravar as comorbidades das crianças, quando não diagnosticadas precocemente (POSSA, 2005; VITOLA; ROHDE; SILVA; GUIMARÃES-DA_SILVA, 2013).

Tomando como base as possibilidades de intervenção da Educação Física, já que essa disciplina tem como característica básica o movimento, podemos e devemos utilizá-la de maneira ampliada, pois os aspectos sinestésicos provenientes das atividades corporais podem relacionar-se a questões que estão interligadas a respostas físico-motoras além de respostas psicológicas e sociais.

As atividades físicas selecionadas podem promover o desenvolvimento da criança, não somente relacionado à motricidade, mas como um recurso metodológico facilitador, ou seja, pode propiciar na criança, uma aprendizagem espontânea e natural, e ao mesmo tempo, propiciar uma sociabilidade, reconhecido como importante elemento no desenvolvimento humano. Além dos aspectos cognitivos como a criatividade e a curiosidade. Podemos verificar que as atividades físicas não configuram apenas como uma prática voltada para o desenvolvimento do corpo, mas atuam também como estímulo ao desenvolvimento psicossocial.

Um estudo importante realizado na Universidade do Estado de Michigan – EUA, e depois publicado no Journal of Pediatrics, onde o Dr. Matthew B. Pontifex (2013, p. 547) conclui que:

Existem efeitos positivos do exercício físico na inibição/interferência do controle são encorajadores e altamente relevantes, dada a importância do controle inibitório e controle de interferência na vida diária. A inibição é

essencial para a regulação do comportamento e emoções em ambientes sociais, acadêmicos e esportivos.

As modalidades esportivas de forma geral como lutas ou artes marciais, dança ou ginásticas, esportes, requerem uma organização do movimento, como uma sequência e ordenação de continuidade, o que propicia certa atenção na aplicação dos elementos de ordem e organização, o que pode auxiliar e estimular nas pessoas com TDAH, uma internalização do aprendizado motor.

Para Giacomini e Giacomini (2006), as atividades físicas podem apresentar diferentes aspectos colaborativos, no processo de auxílio ao tratamento do TDAH. Diante desses apontamentos, elas podem ser consideradas de três formas, como atividades primárias, secundárias e terciárias, as quais serão descritas abaixo:

✓ atividades primárias - atividades em que a motricidade e psicomotricidade são fundamentais; a ação passa-se em tempo real, e em espaço real; essas atividades oferecem uma verdadeira vivência corporal para as crianças;

✓ atividades secundárias - atividades na qual o sucesso motor e psicomotor são secundários e subordinados à atenção, à observação e ao imaginário, elas se alternam com as atividades primárias;

✓ atividades terciárias - são atividades específicas e adaptadas a uma situação particular, ao tratamento da criança.

Os profissionais de Educação Física ao utilizarem atividades e estratégias específicas, adaptadas e adequadas para cada caso, considerando cada aluno na sua subjetividade, ao lançarem mão do uso das AFS no ambiente escolar, podem ajudar substancialmente as crianças com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Essas intervenções por meio das atividades físicas, favorecem a inclusão na escola, sendo ampliada o convívio familiar/social, pois possibilita por parte dos alunos, as transposições de tarefas realizadas com sucesso, favorecendo sua autoestima. (PONTIFEX, 2013)

De acordo com Winick (2004) alguns pontos que devem nortear as atividades físicas selecionadas, no trabalho com estes grupos especiais, como:

- ✓ usar abordagem de ensino que seja consistente e estruturada, produzida por meio de rotinas e transições suaves, conduzidas por instruções prévias;
- ✓ estabelecer regras simples, que seja compreendida e aplicadas a todos;
- ✓ implantar controle de comportamento, de preferência “reforço positivo”, no intuito de fazer as crianças aprenderem a prestar atenção, pensar e agir de forma sequencial e ordenada, afim de diminuir a hiperatividade e aumentar a concentração;
- ✓ primar por atividades que promovam movimentos lentos e controlados, para diminuir principalmente a impulsividade;

Além das orientações acima descritas, podemos ainda mencionar outras importantes “dicas” quando da aplicação das atividades físicas selecionadas, com as pessoas que possuem o transtorno. Entre estas se destacam: dar aulas em ambientes tranquilos e com pouca tendência a estímulos externos, usar a mediação verbal para ensinar as crianças; estabelecer objetivos para ajudar os aprendizes desorganizados a se concentrar; procurar sempre estimular os sentidos das crianças (audição, tato, olfato, dentre outros); incentivar o planejamento motor; minimizar a utilização de jogos coletivos competitivos, estimular a cooperação por meio de jogos cooperativos; mudar a tarefa para inovar.

Método

Uma pesquisa surge a partir de indagações e inquietações que se dão na vivência com situações que nos instigam a entender a dinâmica que envolve aquele cenário que se quer investigar. O espaço epistemológico da abordagem qualitativa é sustentar o foco na compreensão e na investigação do que se quer saber, sendo que o pesquisador assume o caráter pessoal da pesquisa e não busca a neutralidade. O conhecimento não é visto como uma descoberta, mas como uma construção, um processo (MARTINS E BICUDO, 1989). O referencial teórico permite verificar o estado do problema a ser pesquisado, sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já realizados (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Por meio de uma pesquisa indireta, inicialmente o procedimento adotado será um resgate bibliográfico do que vem sendo estudado e publicado na área das Atividades Físicas Selecionadas (AFS) como ferramenta terapêutica no tratamento do Transtorno do Déficit

de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a partir de um estado da arte que contempla pesquisas e reflexões de estudiosos de vários campos do saber.

Como universo da pesquisa, num primeiro momento do percurso metodológico, foi pesquisado em bases de dados eletrônicas da SCIELO, SAGE JOURNALS, LILACS, acrescidas de busca em banco de dados de dissertações e teses online, além de livros que compõem biblioteca dos autores, direcionados por termos como: TDAH, Educação Adaptada, Atividades Físicas, Intervenções terapêuticas, procurando compreender mais sobre o estado da arte do mesmo, considerando o objetivo do estudo. Esse resgate bibliográfico contemplou publicações referenciadas após os anos 2000.

A busca pela composição do corpus teórico da pesquisa foi organizada por meio de leitura prévia de artigos, capítulos de livros e resumos, estabelecendo como parâmetro de investigação os termos já mencionados.

Resultados e discussões

Pela revisão bibliográfica desenvolvida nessa pesquisa, levantou-se estudos que vem sendo pesquisado e publicado a respeito da TDAH, Educação Adaptada, Atividades Físicas, Intervenções terapêuticas. Foram coletados e analisados 32 artigos, que possuem como foco a temática supracitada, aliados a reflexões, discussões e práticas vivenciadas pelos autores deste estudo. Esses autores são docentes de disciplinas afins do tema nos cursos de Educação Física e Psicologia na Universidade do Estado de Minas Gerais – unidade Ituiutaba.

Ao realizarmos um balizamento das informações coletadas, observou-se que os atendimentos multifacetados possuem como eixo norteador, a melhor forma de atendimento e atenção as pessoas com TDAH, em especial as crianças. Isso pode ser verificado de acordo com as respostas comportamentais mais adequadas socialmente, com menos impacto sobre o paciente (no caso as crianças). Com relação aos estudos da Neurociência, segundo Fuentes et al (2008), o ambiente oferecesse muitas “dicas” de recompensa/motivadores mediado pelo sistema dopaminérgico em indivíduos com TDAH. Essas pessoas apresentariam uma superativação desse sistema comportamental. É interessante notar que alterações do nível de dopamina, podem mudar a sensibilidade a

dicas de recompensa (mais dopamina estriatal, por exemplo, aumentaria a sensibilidade a pistas de recompensa, diminuindo a necessidade de muitos motivadores ambientais). O TDAH é neuropsicologicamente heterogêneo, com diferentes sujeitos afetados em domínios distintos. Os processos de controle executivo, estado de regulação e prontidão para responder, processamento de recompensa e temporal estão intimamente ligados ao controle do comportamento (FUENTES, et al, 2008).

Diante a esses apontamentos verificou-se que a análise desses materiais bibliográficos nos permite também observar que nos últimos anos ocorreu uma ampliação de pesquisadores e estudiosos interessados pelo tema, os quais têm se debruçado nas reflexões sobre os problemas de condutas típicas, derivados do TDAH.

Outro ponto relevante a ser considerado, refere-se ao tratamento ou intervenções com crianças com TDAH. Verifica-se que as AFS podem contribuir para a redução dos sintomas, assim como melhorar a qualidade de vida entre indivíduos com TDAH. Nesse sentido, a avaliação neuropsicológica tem muito a contribuir, em conjunto com um trabalho multidisciplinar, segundo os estudos de Fuentes et al (2008).

A análise bibliográfica desses estudos aponta também para os fatores emocionais, os quais podem contribuir para a manifestação de sintomas de desatenção ou mesmo de problemas de comportamento. Conhecer os pontos fortes dos alunos e não somente suas limitações, auxilia professores, familiares em como proceder com essas crianças no intuito de propiciar melhoria da qualidade de vida desses.

Os referenciais pesquisados contemplam além de orientações para o tratamento propriamente dito de crianças com TDAH, as avaliações da necessidade de terapia, do aconselhamento familiar, terapia ocupacional, fonoaudiologia e, em alguns casos também, intervenção médica/farmacológica. Recomenda-se intervenções personalizadas para cada paciente conforme seu perfil de habilidades e limitações.

Em relação Atividades Físicas Seleccionadas, verifica-se que a prática regular de atividade física promove uma série de benefícios que vão além da esfera física para as crianças com TDAH. A qualidade de vida, segundo os autores Noce, Simim e Mello

(2016), diz respeito ao nível de satisfação de um indivíduo com os diversos aspectos da sua vida. As crianças com TDAH podem beneficiar-se de diversos fatores ao serem inseridas em algum programa de atividades físicas regulares.

Assim, entende-se que um programa regular de atividades físicas pode trazer benefícios como reabilitação física, psicológica e social, melhoria geral da aptidão física, ganhos de independência e autoconfiança para a realização de atividades da vida diária, além de uma melhora do autoconceito e da autoestima das crianças com TDAH.

Considerações finais

A educação física pode ser importantíssimo elo da criança com TDAH e a sua relação com emoções, sejam elas, a frustração, ansiedade, fracasso e conquista, superação e vitória. Os profissionais da Educação Física comprometidos com o ensino e com a procura de uma qualidade de vida das pessoas sob o seu cuidado, podem através de estratégias pedagógicas aplicadas, e em especial com uso das AFS em suas aulas, promover mudanças importantes para estas pessoas com TDAH. Entre os elementos que recebem influência positiva das atividades físicas selecionadas podemos citar:

- ✓ Aumento da autoestima dessas crianças, permitindo que desenvolvam confiança e satisfação quanto as suas conquistas e contribuições.
- ✓ Melhoria da irrigação cerebral, favorecendo uma melhor assimilação dos neurotransmissores;
- ✓ Possibilidade do uso e treinamento de comportamentos melhores aceitos na sociedade, através de rotinas/sessões/jogos conduzidos para este fim.
- ✓ Oportunidade de execução de movimentos em ritmos variados, propiciando aprendizado e vivências de tempos diferentes para obtenção de prazeres.

Nessa pesquisa realizada sobre o estado da arte sobre uso das aulas de Educação Física (EF), por meio das AFS, como recurso terapêutico para crianças e adolescentes em fase escolar, diagnosticadas com TDAH, associadas a outras formas de intervenção, encontramos nessas interfaces uma escassez de trabalhos que contemplem essa temática. Portanto, propomos maior diálogo entre o uso da AFS para crianças com TDAH, com

objetivos de expandir outras possibilidades de pesquisas, de interfaces que edifiquem a contribuição de um conhecimento sobre os benefícios que as aulas de EF circunscrevem. A EF configura-se uma disciplina que possui o ser humano como elemento principal em sua prática acadêmica. As crianças e adolescentes com TDAH podem usufruir dos resultados positivos que as AFS podem proporcionar a esses alunos, não apenas nos critérios relacionados a inclusão, mas também favorecer a independências desses alunos, assim como auxiliar a comunidade escolar a compreender as características marcantes que perpassam esses alunos em consonância com os processos de aprendizagem.

Referências

- BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica. Colaboradores Luis Augusto P. Rohde e Marcelo Schmitz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- BARKLEY, A. R. **Taking charge of ADHD. The complete, authoritative guide for parents**. Nova York: The Guilford Press. 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- FACION, J. R. Transtornos de déficit de atenção/hiperatividade (T.D.A.H): atualização clínica. **Revista de Psicologia da UnC**, v. 1, n. 2, 2004, p. 54-58.
- FARAONE, S.V.; SERGEANT, J.; GILLBERG, C.; BIEDERMAN, J. The Worldwide Prevalence of ADHD: Is it an American Condition? **World Psychiatry** 2: 104-13, 2003.
- FARAONE, S. V., BIEDERMAN, J. Neurobiology of attention deficit/hyperactivity disorder. **Biol. Psychiatry**, v.44, p.951 - 958, 1998.
- FUENTES, D. et al. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Artmed, 2008.
- GIACOMINI, M. C. C, GIACOMINI, O. Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e educação física, **EFDesportes-Revista Digital**, Buenos Aires, ano11, nº 99, ago 2006, em <<http://www.efdeportes.com/efd99/tdah.htm>> acessado em 11 set 2013.
- GUARDIOLA A. **Distúrbio de hiperatividade com déficit de atenção: um estudo de prevalência e fatores associados em escolares** Tese de Doutorado Porto Alegre. Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.
- JOU, Graciela Inchausti de et al. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. **Revista Psicologia Reflexiva e Crítica.**, Porto Alegre, v.

23, n. 1, p. 29-36, Apr. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 11 set. 2017

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de pesquisa metodológica científica**. São Paulo: Atlas (2003).

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5ª ed. São Paulo: Centauro: 2005.

MARCON, D. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e educação física. **Revista Catarinense de Educação Física**, n.2. 2007

MILLSTEIN, R. B.; WILENS, T. E.; BIEDERMAN, J.; SPENCER, T. J. Presenting ADHD symptoms and subtypes in clinically referred adults with ADHD. **Journal of Attention Disorders**, (2) 159-166, 1997.

NOCE, F.; SIMIM, M. de M.; MELLO, M. T. A percepção de qualidade de vida de pessoas portadoras de deficiência física pode ser influenciada pela prática de atividade física?. **Rev Bras Medicina do Esporte**, Niterói , v. 15, n. 3, p. 174- 78, June 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517&nrm=iso>. Acesso 17 Ago. 2017.

POSSA, Marianne de Aguiar, SPANEMBERG, Lucas; GUARDIOLA, Ana; Comorbidades do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças escolares **Revista Neuropsiquiatria** 2005; 63(2-B):479-483.

ROHDE, L. A.; BARBOSA, G.; TRAMONTINA, S.; POLANCZYK, G. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [online]. 2000, vol.22, supl.2, pp. 07-11. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462000000600003>> acessado em 11 Set. 2013.

ROHDE L. A., MATTOS, P. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003

ROHDE L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização, **Journal Pediatr** (Rio Janeiro). 2004; 80(2 Supl):S61-S70.

SANTOS, L. F.; VASCONCELOS, L. A. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Out-Dez 2010, Vol. 26 n. 4, pp. 717-724.

SILVA, Ana Beatriz, **Mentes inquietas**. São Paulo: Editora Gente, 2003.

SZOBOT, C. M.; EIZIRIK, M.; CUNHA, R. D.; LANGLEBEN, D.; ROHDE, L. A.

Neuroimagem no transtorno de déficit de atenção / hiperatividade Rev Bras Psiquiatria 2001;23(Supl I):32-35

PONTIFEX, Matthew B.. Exercise may lead to better school performance for kids with ADHD. **ScienceDaily**, 2012. Disponível em

<<http://www.sciencedaily.com/releases/2012/10/121016132109.htm>> Acessado em fev., 2013.

_____. Exercise Improves Behavioral, Neurocognitive, and Scholastic Performance in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. **Journal of Pediatrics** Volume 162, Issue 3, P. 543-551, 2013. Disponível em<<http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.08.036>>, acessado em 20/11/2015.

VITOLA Eduardo S., ROHDE Luis, SILVA, Katiane L., GUIMARÃES-DA_SILVA Paula O., Cognitive Deficits in Adults With ADHD Go Beyond Comorbidity Effects A., **Journal of Attention Disorders**, August 2013; vol. 17, 6: pp. 483-488.

WINNICK J.P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. Barueri: Manole, 2004.

“NO CÉU, NA TERRA OU NO MAR”: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE PERFORMANCE COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Flávia Delago Fabrício – UEMG, Ituiutaba
flaviafabriciod@hotmail.com

Denise Andrade de Freitas Martins – UEMG, Ituiutaba
deniseafmartins@outlook.com

Eixo I – Trabalho Completo

Resumo: O objetivo deste artigo é compartilhar os resultados parciais de uma pesquisa que buscou compreender como crianças com deficiência se envolvem com práticas artísticas e musicais. O processo de construção da pesquisa constou de dois momentos: metodologia de intervenção, inspirada nos princípios pedagógicos do autor brasileiro, Paulo Freire, e metodologia de pesquisa, análises ideográfica e nomotética. O referencial teórico se sustentou principalmente nos conceitos de práticas sociais (OLIVEIRA ET AL. 2014.) e interculturalidade, (CASTIANO, 2000). De natureza qualitativa e inspiração fenomenológica, os diários de campo foram o principal instrumento de coleta de dados, além de fotos, filmagens, desenhos e entrevistas. Como resultados parciais do processo de construção de performance com crianças com deficiência, podemos dizer que é extremamente trabalhoso, devido às diferentes patologias, dificuldades motoras e cognitivas, problemas decorrentes do uso de medicação, e até mesmo pela novidade do fazer artístico e musical, frente à solicitação de protagonismo cênico e musical. Entretanto, o resultado do processo de construção de performance (apresentação) nos possibilitou perceber o quanto trabalhos como esses dão maior visibilidade às crianças com deficiências, de *ser capaz de*, além da satisfação das pessoas envolvidas (crianças, familiares e educadoras). Esperamos que esse artigo forneça maiores compreensões sobre a especificidade da temática trabalhada e estimule a realização de atividades que possibilitem diferentes e novos modos de se realizar e expressar com crianças com deficiência.

Palavras-chave: práticas sociais e processos educativos; crianças com deficiência; práticas artísticas e musicais.

Introdução

A apropriação dos saberes culturais e estéticos inseridos no nosso cotidiano é fundamental para a formação e o desempenho social do cidadão. A arte, como manifestação primeira do ser humano no mundo, é possivelmente a mais confiável de nossas realizações,

porque traz em si mesma o bojo de uma história, onde “[...] o concreto não é um degrau para algo de diverso: é como chegamos e onde estamos” (VARELA, 1992, p.17), já que “[...] a arte chega por contágio e se propaga como o fogo de um espírito a outro (READ, 1967, p. 11)”.

Como proposta de ação educativa, foi criado no ano de 2009 o projeto Música na APAE, uma integração de ações entre a Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba, o Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” e a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ituiutaba –, por meio de atividades de Arte, Educação e Cultura, consistindo em um programa, onde a APAE recebe alunos/as e professores/as da UEMG e do Conservatório, instrumentistas, cantores e pessoas com habilidades artísticas, em visitas mediadas e audições, com periodicidade mensal.

Com base nos estudos da tese de doutorado intitulada **“Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural”** (MARTINS, 2015), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), linha de pesquisa “Práticas sociais e processos educativos”, eixo Educação Musical, nos propomos a dar continuidade aos nossos estudos, tendo em vista a necessidade de identificar e reconhecer os processos educativos decorrentes de tais práticas.

Compreendendo que os espaços escolares, diante das oportunidades e informações oferecidas às pessoas pelo mundo moderno, principalmente pela mídia televisiva, não são potentes o suficiente para atender às novas demandas em suas expectativas, objetivos e necessidades, precisamos cada vez mais trabalhar de modo interativo, compartilhando experiências, compreensões e conhecimentos, dialogando com e entre pessoas de diferentes culturas.

Acontecendo em diferentes espaços e ultrapassando os muros das escolas, a educação musical é multidimensional (SOUZA, 2014), principalmente em projetos sociais, já que inclui as dimensões acústicas, estruturais e emocionais, promovendo envolvimento das pessoas e sentimento de “eu posso”. Acreditarmos que as aprendizagens promovidas em sala

de aula devem ser compartilhadas com o mundo social, por isso nosso compromisso com as pessoas, suas descobertas e realizações. Não podemos nos esquecer de que as salas de aula, por uma infinidade de razões, nem sempre estão disponíveis ao exercício de humanização, com vistas à formação para a cidadania e ao exercício de direitos. O educador musical, compositor e humanista brasileiro Carlos Kater (2004) reforça o quanto a música, e seu ensino, são força potente no processo formativo das pessoas, mas, infelizmente, subaproveitada.

Vivemos hoje no Brasil em face da implementação da Lei nº 11.769/2008, que dá obrigatoriedade ao ensino de música nas escolas. Isto nos permite considerar que este é um momento de compartilhar experiências, conhecimentos, expectativas, mas também é chegada a hora de questionar, já que a nossa compreensão é que o fazer musical extrapola todas as questões, tratando-se de um fenômeno multidimensional (dimensões culturais, afetivas, sociais, estruturais). Por isso nos orientamos a partir do método de alfabetização do educador brasileiro Paulo Freire (1967, 2005, 2008), de que aquilo que construímos é com base em nossa própria história de vida, a partir do diálogo entre pessoas de diferentes culturas, suas vontades e desejos, costumes e gostos musicais, habilidades e curiosidades, considerados todos aqueles fatores aos quais estamos expostos, como a força potente que é exercida pelas mídias em geral.

As práticas realizadas neste trabalho, junto à comunidade participante (estudantes e professores/as) da APAE, Ituiutaba, são compreendidas como o passo a passo do processo de construção-reconstrução de uma prática dialógica intercultural, por isso usamos o termo “participantes colaboradores/as” em vez de sujeitos ou simplesmente participantes. As atividades realizadas foram discutidas e construídas-reconstruídas ao longo da pesquisa, em forma de trabalhos plásticos e cênico-musicais, a partir do eixo temático: encenação musical de um conto.

Consideramos que práticas como essas são um verdadeiro caldeirão cultural, social e musical, onde cada pessoa envolvida é um sujeito em situação, e cuja capacidade de entrega e envolvimento com respeito às diferenças é condição fundante para a realização de

acontecimentos. O novo pode aparecer, inaugurando outras possibilidades de descobertas e realizações, engendrando novas formas de ver, fazer e pensar, mesmo que de modo inesperado e imprevisível, mas sob os olhares também de educadores/as envolvidos na situação.

Desse modo, em busca de tentar responder à nossa questão de pesquisa: De que forma crianças com deficiência se envolvem na realização de práticas artísticas e musicais e quais são os processos educativos decorrentes da realização dessas práticas, junto à comunidade do quarto ano da APAE, na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais?; Apresentaremos, a seguir, o referencial teórico que sustenta nossa discussão.

Objetivo

Este artigo, busca compartilhar os resultados parciais do processo de construção-reconstrução de performance com base no conto “No céu, na terra ou no mar” de Luciana Mascarenhas (2014), ilustração de Sofia Maximiano, realizado com crianças com deficiência, tendo em vista o interesse das autoras em compreender como crianças com deficiência se envolvem com práticas artísticas e musicais e quais são os processos educativos decorrentes de tais práticas.

Justificativa

O que justifica o interesse por tal temática, é o reduzido acesso de pessoas com deficiência ao fazer artístico e musical, e a compreensão das autoras da necessidade e possibilidade de se trabalhar atividades como essas tendo a criança deficiente como protagonista, como modo de se estabelecer contato com o meio artístico e o saber fazer (musical, cênico, plástico), além de possibilidade de expressão e promoção de novas aprendizagens.

Metodologia de Intervenção

A metodologia usada nessa pesquisa, que é de natureza qualitativa e inspiração fenomenológica, constou de dois momentos: metodologia de intervenção e metodologia de pesquisa.

A metodologia de intervenção, inspirada nos princípios pedagógicos do educador brasileiro Paulo Freire, constou de três etapas, a saber: 1) inicialmente foram realizadas duas reuniões com as gestoras educacionais da APAE, para apresentação e discussão do projeto, além da escolha e decisão das crianças e professoras participantes; 2) a realização do dia a dia do processo de construção-reconstrução de performance, encontro dialógico com a comunidade participante, num total de treze encontros; 3) o resultado do processo, que foram as apresentações, três ao todo.

Dessa forma, a metodologia de intervenção, já finalizada, comportou dezoito encontros ao todo. O primeiro momento, caracterizado como sendo de negociação, ultrapassou a dimensão artístico musical, envolvendo as dimensões política, cultural e social, uma premissa básica em atividades envolvendo diferentes instituições, pessoas e culturas (CANDAU, 2008). Inicialmente foi realizada uma negociação, da qual participaram as pesquisadoras da UEMG (professora e estudante), uma professora colaboradora da escola de música (Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba) e as gestoras da APAE (presidenta, diretora e supervisora). Em seguida, com a professora responsável pela turma do quarto ano, de onde se detalhou a proposta de intervenção e pesquisa e se organizou o cronograma de encontros, bem como as atribuições das diferentes pessoas e instituições participantes. Desse modo, decidiu-se pela realização de um trabalho envolvendo práticas artísticas e musicais (teatro, música e literatura), com base na obra “No céu, na terra ou no mar” de Luciana Mascarenhas (2014) e ilustração de Sofia Maximiano, ambas nascidas na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais.

A segunda etapa se constituiu no dia a dia dos encontros (treze ao todo), os quais foram rigorosamente planejados a partir de planos de ação, que forneciam um roteiro, pistas de intervenções abrangendo leitura, interpretação de texto, recriação e dramatização da história; criação de paisagem sonora, uso de percussão corporal e batidas de dedos/palmas/mãos na produção de sonoridades e ilustração da história (sons de chuva, de vento, de cachoeira, de tempestade etc.) e reprodução de canções; pinturas e desenhos com base na literatura de referência; definição dos personagens, dramatização e encenação;

A terceira etapa constou do resultado do processo de construção-reconstrução da performance, ou seja, foram realizadas três apresentações, sendo duas em um mesmo dia: primeiro na escola sede das crianças, APAE, segundo em uma creche localizada nas proximidades da APAE, e, outra na semana seguinte, na Universidade do Estado de Minas Gerais, por ocasião da abertura da Semana da Pedagogia. Nessa fase da intervenção emergiram falas espontâneas das situações diálogo entre pesquisadoras e educadoras, bem como pais e familiares, participantes da atividade e público em geral. Dentre essas falas, a de duas educadoras serão analisadas nesse artigo.

Metodologia de Pesquisa

Essa pesquisa é de natureza qualitativa e de inspiração fenomenológica. Os dados coletados foram minuciosamente descritos em diários de campo (além de fotos e filmagens), compreendidos como sendo o registro fiel daquilo que as pesquisadoras viram e observaram. A análise dos dados coletados, em andamento, será realizada em conformidade com Martins e Bicudo (1989), análise ideográfica e nomotética, assim: identificação das unidades de significado, redução fenomenológica, organização das categorias, construção da matriz nomotética e construção dos resultados.

Referencial Teórico

O referencial teórico, além de se sustentar nos princípios pedagógicos de Paulo Freire (1967, 2005, 2008), apresenta também a contribuição de autores, que virão a seguir, que discutem conceitos referentes às atividades das quais participam diferentes instituições, pessoas e culturas, tais como práticas sociais e interculturalidade.

Nesse sentido, compartilhamos com Oliveira et al. (2014), a ideia de que o agrupamento das pessoas em torno do processo de construção-reconstrução aqui apresentado não se configura em um agrupamento qualquer, mas em uma prática social, já que essas “[...] se constroem em relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla” (p. 33). As pessoas se agrupam entre si por diferentes razões, dentre objetivos

comuns, necessidade de afirmações, representatividades e constituição identitárias, sejam de natureza política, social, econômica, cultural, educativa, ambiental, recreativa, religiosa etc.

O ato de se agrupar entre pessoas, traz afinidades de características, propósitos, conhecimentos, reconhecimentos, memórias, histórias, afetos, mas também conflitos e tensões, amistosidades e animosidades, gentilezas e desafetos. As pessoas, agrupadas em práticas sociais, deslocam-se num movimento de ir e vir, de acordo com seus propósitos e finalidades. Nesses espaços não há tempo predeterminado ou fixado para a permanência das pessoas. Práticas sociais podem criar raízes ou desenraizar, e até mesmo criar novas e outras raízes. De forma que não há regras que as definam, sua existência se justifica pelas vontades humanas que as realizam.

Para Castiano (2000), interculturalidade pode ser compreendida como sendo um “[...] conjunto de atitudes e predisposições necessárias para um envolvimento mútuo de dois ou mais sujeitos na troca das suas experiências subjectivas, críticas e por si vivenciadas (enquanto indivíduos ou grupos sociais) com os outros” (p. 221); compreensão em que não pode haver juízo nem ação que comportem a ideia de dominação e subjugação; debate entre culturas onde nenhum ser humano é portador de “declaração de inferioridade”. O confronto no diálogo é uma exigência, condição de aprendizados e trocas mútuas, individualização da fonte de elaboração de um determinado saber. Quando tratamos de práticas em educação musical, por exemplo, muito se faz uso da prática de reproduzir aquilo que se ouve, é a “cultura acústica” de que trata Lopes (2004).

Castiano (2000) observa que os conhecimentos devem resultar dos atos de troca entre as pessoas, em diálogo circular, já que a intersubjetivação e a criação de espaços para sua realização são fatores fundamentais para o acontecimento da interculturalidade, cuja base se funda nas trocas e aprendizados advindos de diálogos abertos, críticos e autocríticos e de respeito ao outro e sua cultura.

Na contemporaneidade, não há mais lugar para o monocultural, baseado na existência de um só conhecimento. Hoje, é a vez de todos/as. Pessoas de diferentes culturas, na luta diária de sobrevivência, existência e convivência na diferença, justificam a

perspectiva intercultural, uma luta contra os processos de exclusão social. No campo da educação, trabalhos nessa perspectiva mostram-se capazes de promover ações compartilhadas que, a partir da cooperação e crescimento mútuo, oferecem espaço para uma relação crítica e solidária, sobretudo ao se tratar de espaços educativos que trabalham com crianças com deficiência.

Práticas interculturais lidam com a diversidade de pessoas e suas culturas, promovem diálogo entre essas pessoas numa atitude de cooperação e solidariedade. Para Barbosa (2013), na flexibilização de gostos e juízos, as informações que temos de outras culturas tornam-se aspectos relevantes no processo de interação entre as pessoas, de modo que os horizontes de cada um se ampliem em meio à diversidade cultural. Estes são os lugares de muitas culturas, “entrelugares”, onde ninguém manda e ninguém obedece. Juntas, entre conflitos e acolhimentos, as diferentes pessoas realizam, desafiam a si mesmas em uma convivência criativa e produtiva, transformadora, capaz de potencializar o ser mais de cada um.

Análise dos dados coletados

Com base nos diários de campo o qual busca compreender como crianças com deficiência se envolvem em práticas artísticas e musicais (música, teatro, literatura) e quais são os processos educativos decorrentes de tais práticas. Nos concentraremos, neste artigo, na análise de apenas um dos diários de campo (29 de junho de 2017), em razão das falas que emergiram das situações vivenciadas. De forma que, traremos os excertos das falas espontâneas de duas educadoras da APAE: a professora das crianças e a supervisora da escola. Primeiramente, as falas da professora que, solicitada a falar da experiência em construir história com música e teatro, disse ter ficado surpresa com seus aluno/as, pois eles haviam compreendido a história do livro...

[...] elas entenderam a gotinha, o som da gotinha, é... permanecer a gotinha, ela penetrar na terra, a árvore, o contexto que eu trabalhei com eles, a evaporação, o calor, da nuvem transformava na gotinha, então esse processo eles fizeram, compreenderam, que gotinha é algo que a nuvem que transforma, cai em formas de gotas, que molha, é a gotinha que molha né; então quando eles ‘vê’ a nuvem escura, eles sabem que pode haver gotinhas, que pode vir a chuva, que vai molhar né.

No excerto acima, a professora confirma que a partir da leitura da história e depois da encenação da performance as crianças obtiveram conhecimento de como uma gotinha “é criada” e qual o processo para essa gotinha surgir, bem como o caminho que essa gotinha segue depois que cai na terra, ou seja, o percurso das águas na terra, o que compõe os ciclos de chuva.

Em outro momento, perguntada sobre o envolvimento das crianças no dia a dia dos encontros, a professora respondeu ter sido “muito bom”, explicando que como os encontros ocorriam nas sextas-feiras, durante a semana, em sala de aula, ela trabalhava com as crianças temas relacionados a história de referência, para, assim, as crianças fixarem o aprendizado que estavam obtendo com o livro.

Por fim, num último relato da professora, ao ser indagada sobre sua opinião a respeito do resultado apresentado em forma de performance, ela diz que

[...] não, eu até pensava que não fosse do tamanho que foi, eu achei que eles não iam envolver tanto quanto envolveu, assim eu acho que foi porque compreendeu toda a história, né, de vida, as vezes leu e releu a história, e foi; o contexto deles entenderem a história, por isso que teve o envolvimento da performance, da música bem claro, eles ‘deu’ conta né.

Podemos observar na fala acima que a professora confirma mais uma vez o envolvimento das crianças com as práticas propostas e as aprendizagens decorrentes de tais práticas, não como algo já sabido e conhecido, mas como a inauguração do novo, da quebra de perspectiva e previsibilidade, rompendo paradigmas e apontando outras possibilidades para uma educação realizada com crianças deficientes.

Outra educadora da escola sede das crianças (APAE), a supervisora, por sua vez também foi convidada a falar do processo de construção-reconstrução de performance. Solicitada a falar do trabalho, afirmou:

Uai, na verdade eu não pensei que os meninos ‘ia’ envolver tanto, igual a Sisi, é difícil, assim, uma atividade que ela envolve, não é Jojo? E hora que ela sentou lá na frente, ela começou a cantar a música, nossa senhora, aquilo ali é tudo, né. Pra gente que busca o pouco, assim, pra gente pode ser pouco, mas pra eles é muito, ela participar daquela forma, envolver, cantar, então, foi dez pra nós né. Assim, falar água, você sabia que ela ‘tava’ falando água, é difícil pra entender alguma coisa que ela fala, então foi emocionante.

A Sisi é portadora de Síndrome de Down, e sua mãe a acompanhou em todas as apresentações. Conforme a fala da supervisora, compreende-se que a partir da intervenção aplicada, uma aluna que, muitas vezes não era entendida quando falava, por meio das atividades artísticas e musicais se expressou, falou a palavra, o texto da canção, e se movimentou dançando e gesticulando toda, não de um jeito qualquer, mas por entendimento e apreensão do fenômeno. “No céu, na terra ou no mar” se tornara dela, de Sisi, e tantas outras crianças e educadoras. Foi uma surpresa, no bom sentido, para quem assistia ao resultado daquele processo. Cabe ressaltar que esse processo foi extremamente trabalhoso, especialmente pelo fato de as pesquisadoras e a professora colaboradora (da escola de música) não terem experiência de processos de criação em artes com crianças deficientes, já que as experiências anteriores se circunscreviam a apresentar para essas crianças, mas não *criar com elas*.

Em outro momento, quando perguntamos para a supervisora, se além da aluna citada outro/a aluno/a lhe havia chamado a atenção, ela disse:

É a questão até do JoRo, eu acho que ele se socializou bem, assim, teve aquele pequeno episódio, mas assim, eu tinha medo da questão de socialização dele. Assim, eu acho que ele ficou mais assim, ele participou sem precisar de ficar puxando ele né, foi assim, de forma natural.

De acordo com a fala acima, podemos observar que o processo e resultado de construção-reconstrução de performance não só interagiu um aluno, que normalmente não se socializa bem, com as demais pessoas, como também possibilitou a esse aluno ter e apresentar um comportamento contrário ao que sempre apresentava, de dificuldades de socialização e participação e até mesmo agressividade. Curiosas com a fala da supervisora, as pesquisadoras lhe perguntaram se ela havia ficado surpresa com o que havia ocorrido, ao que respondeu:

[...] ah, tem muita coisa que me causou surpresa. O comportamento dele, o comportamento da Sisi, até do Anim né, que não quis participar, mas no final, na hora lá ele foi, envolveu na hora. Ele teve dificuldade de treinar ontem, ele não quis e na hora participou.

Num processo de retroalimentação desse diálogo, que provocava as pesquisadoras pelas novidades e importância dos conteúdos revelados, elas, as pesquisadoras, insistiram,

perguntando qual foi a sensação da supervisora ao assistir a performance, já que ela tinha acompanhado todo o processo. Veja-se:

O que eu penso, é que a gente tem que investir né, nessa questão cultural, e quanto que essa questão, a música, traz benefício pra eles. O teatro, assim, você encenando daquela forma ‘traz eles né’, eles ‘entrar’ no mundo, eles ‘entrar’ na história. Então assim, eu achei que eles não conseguiam entrar dentro do mundo, do livro ali, e eles entraram.

Percebendo-se que a supervisora estava se referindo ao envolvimento e entrega das crianças no trabalho realizado, a pergunta foi reforçada, ao que ela respondeu:

[...] entraram. Você pode ter certeza que semana que vem eles têm, porque assim, as vezes você fala uma coisa hoje, amanhã eles não lembram. Mas eu tenho certeza que lembra, semana que vem eu quero perguntar, ver se vai cantar a música porque quero saber como que vai ser, isso é até bom pra um trabalho futuro com eles.

Solicitada mais uma vez a falar sobre o porquê de na semana seguinte as crianças deveriam cantar essa música, respondeu:

[...] uai, porque eles... alcançaram né, eles... O objetivo, no caso do projeto, foi alcançado, porque não ficou só naqueles momentos na sala de aula, nem só ali [capela], ficou pra eles. Então, assim, eu fiquei muito emocionada na hora, foi demais, eu não pensava que ia ser tão lindo daquele jeito.

Retroalimentando o diálogo: “O que é ficar emocionada?”

É viver uma situação gostosa, uma coisa bonita. Até a gente mesmo, às vezes você vai numa coisa, você senta ali e não se interessa. E assim, eu fiquei emocionada pelo trabalho dos meninos, pelo bem que fez pra eles, mas também deu assistir uma peça tão bonita daquele jeito, e ser com os nossos meninos da APAE né. E aqui na APAE ‘tava’ faltando demais isso, não tinha esse trabalho, que nem eu assim, que comecei faz pouco tempo, eu sofria de não ver isso. E é esse mundo que a gente viveu hoje, essa história, essas coisas diferentes, sair com os meninos daqui, é esse o objetivo do nosso trabalho. Não só o pedagógico, ali dentro de uma sala de aula, não. Mostrar o mundo pra eles, igual você falou, ‘vamos em Cachoeira’. Vamos, vamos sim, tem que mostrar o mundo pra eles, é disso que eles precisam. De ir pra uma festa com o pai e a mãe e ficar lá, socializar bem, com pessoas diferentes, então isso é importante. O pedagógico é importante, mas a questão da vida, do social, eu acho que é muito mais importante pra eles.

Solicitada a falar sobre as implicações desse trabalho junto à comunidade da APAE, tanto para os outros professores e estudantes, como para as famílias das crianças, ela respondeu:

Eu acho que isso é uma valorização né, da escola, eu acho que assim, pro pai; a mãe da Sisi, ela sentiu a filha dela valorizada, porque a inclusão que acontece hoje em dia, ela existe mesmo? Assim, foi uma valorização dos meninos, porque nem sempre que tem uma apresentação numa escola, ah não pode participar, tem um projeto, os meninos não podem participar. Então é uma valorização das crianças, os pais se sentem valorizados e a gente profissional também né, de pensar que tem pessoas que acreditam no nosso trabalho, e no trabalho da APAE, um trabalho diferente mesmo.

De acordo com os excertos de falas da supervisora, podemos compreender que em vários momentos as crianças, de algum modo, aprenderam em meio ao processo de construção-reconstrução da performance. Desde a pronúncia e significação da palavra “água” enunciada por uma aluna até o momento de socialização de outro aluno; da valorização da escola (especializada em atendimento a pessoas com deficiências) e das próprias pessoas envolvidas, pais e familiares, profissionais e as crianças. Além disso, percebe-se também o anseio e expectativa da supervisora em querer dar continuidade à realização de projetos como esse, como forma de estímulo e incentivo ao mundo social e interacional, e não só o pedagógico, de crianças com deficiência. Mais que isso, a superação, a exata noção, com base na experiência vivenciada, de que se pode criar/realizar. Mas, com uma condição, somente em comunhão, com base em trabalhos que exigem, porque engendram, a participação de pessoas numa rede de colaboração mútua, criativa e apaixonada pelo que fazem, pessoas que acreditam que é possível sim!

Resultados Parciais

Assim, os resultados apresentados até o momento, mesmo que parciais, nos permitem considerar que práticas artísticas e musicais, envolvendo música, teatro e literatura despertam o interesse de crianças com deficiências, tanto na participação das atividades de leitura, canto e sonorização de história, como no envolvimento e compromisso com as atividades de performance, seja ela ocorrida na escola sede ou em outros lugares (uma dificuldade para crianças com deficiência, para seus familiares e

instituições). Podemos ainda dizer que processos educativos como memorização de falas aconteceram, como por exemplo, um dos alunos, que representava o papel de nuvem e árvore, que foi capaz de memorizar todas as suas falas, sem necessariamente ter que recorrer ao papel que tinha em mãos.

Ainda, aprender letras de música. Aqui especificamente a letra da canção *De gotinha em gotinha* (PALAVRA CANTADA, 2017), que, apesar do refrão repetido, apresentava outras estrofes com diferentes palavras. Aprender percussão corporal, reproduzindo sons de chuva, em diferentes intensidades, com os dedos e palmas das mãos. Aprender conceitos, como por exemplo, um aluno que aprendeu, através da leitura da história, o que era uma raiz, já que sentados na grama ele arrancou uma raiz de grama e mostrou às crianças do projeto.

Considerações finais

Desta forma, podemos considerar, a partir da análise dos dados coletados e resultados apresentados, que trabalhos com práticas artísticas e musicais (música, teatro, literatura) desenvolvidos com crianças com deficiência são de fundamental importância para a vida pessoal de cada uma, assim como para as famílias e profissionais/ instituições das quais participam. Por isso, a necessidade de se compartilhar os resultados, mesmo que parciais, desse trabalho, uma vez que os escritos proporcionam uma melhor compressão do fenômeno estudado (envolvimento e aprendizagens de crianças com deficiência com práticas artísticas e musicais). Esperamos que profissionais e pesquisadoras na área possam ser tocados, no sentido de que esse trabalho seja fonte de estímulo e encorajamento para novas e outras intervenções e pesquisas. Vejam-se a seguir algumas fotografias que ilustram o processo e resultado do trabalho aqui apresentado.



Figura 1: Leitura da história em ambiente externo.

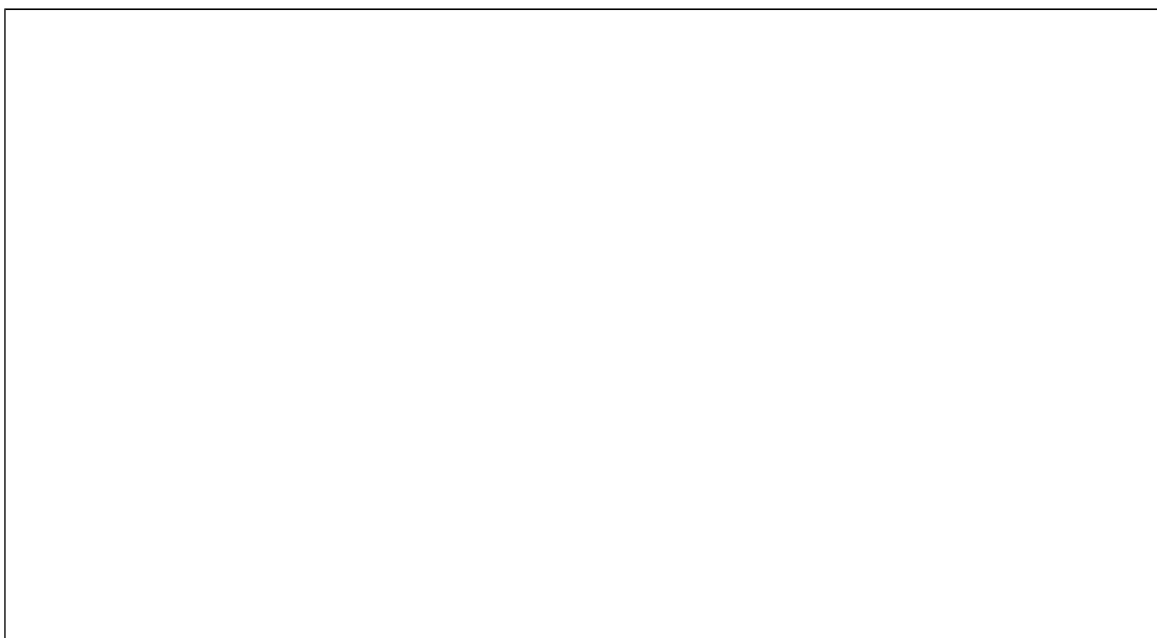


Figura 2: Encontro referente ao ensaio geral, 28 de junho de 2017, capela da APAE.
Acervo pessoal.



Figura 3: Participantes colaboradores da performance “No céu, na terra ou no mar” e a autora do livro.

Referências

APAE, Especial. **Informativo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ituiutaba**. Ituiutaba: Sincopel. s/d.

BARBOSA, Ana M. A multiculturalidade na educação estética. In: **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. TRINDADE, Azoilda L. (Org.). Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. 1,58 Mb; PDF. p. 220-225. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/207338664/Livro-Africanidades-Brasileiras-Educacao>. Acesso em: 11 de abril 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília: MEC, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 45-56, jan-abr, 2008.

CASTIANO, José. P. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da intersubjectivação. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira. 2000.

DORIGON, L. Ana; Júlia, A.; TATIT, Paulo; PERES, Paulo. **De gotinha em gotinha**. Interpretação Palavra Cantada. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Esk2nYeg0dc>>. Acesso em: 25/04/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. In: **Revista ABEM**. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n.10, p. 43-51. março 2004.

MARTINS, de F. A. Denise. **Desvelando para ressignificar**: processos educativos decorrentes de uma práxis musical intercultural. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2015.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989.

MASCARENHAS, Luciana. **No céu, na terra ou no mar**. São Paulo: Chiado. 2014, il. color.

OLIVEIRA, Maria Waldenezet al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

READ, Herbert. **La redención del robot**. Trad. Aída y Dora Cymbler. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1967.

SOUZA, Jusamara. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: _____. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p. 11-26.

VARELA, Francisco J. **Sobre a competência ética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

COMO O MÉTODO MONTESSORIANO PREVÊ A INCLUSÃO DE ALUNOS(AS) COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM À LUZ DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER

Joyce Martins da Silva – UEMG, Unidade Ituiutaba
joycemartinss14@gmail.com

Cibele de Oliveira Ferreira – UEMG, Unidade Ituiutaba
cibatomaz@hotmail.com

Polyana Alvarenga Matumoto – UEMG, Unidade Ituiutaba
polymatumoto@yahoo.com.br

Eixo I – Trabalho Completo

Resumo: O presente artigo teve por objetivo investigar, por meio de estudo exploratório, como o Método Montessoriano atrelado a Educação Inclusiva, pode auxiliar no desenvolvimento infantil, no que se refere a crianças com algum nível de dificuldade de aprendizagem. Foi realizada leitura de artigos selecionados em torno das bases de dados eletrônicas, visitas a uma escola que se utiliza do método montessoriano, descritas em diários de campo e análise de conteúdo do material produzido. A partir da categorização dos dados tem-se que a Educação Inclusiva, segundo Mantoan, (2007) visa à criação de uma Escola gratuita e de qualidade que atenda a todos os alunos, inclusive os deficientes, e uma articulação com o Método Montessoriano seria uma alternativa viável, visto que por meio da execução da prática pedagógica montessoriana, a ideia de que o(a) aluno(a) que possui dificuldade de aprendizagem e/ou que possui uma deficiência é “diferente” dos(as) demais, é extinguida. Pois em sua prática o indivíduo parte de seu conhecimento prévio, adquirido em sua convivência social, para aquisição de novos conhecimentos, onde o(a) professor(a) atua como um mediador(a) entre o conhecimento e o(a) aluno(a). Dessa forma o(a) aluno(a) com dificuldade de aprendizagem não encontraria problemas ao se iniciar aos estudos, pois os(as) professores(as) estariam preparados(as) para trabalhar suas potencialidades de forma a atenuar suas dificuldades. O artigo também apresenta uma nova possibilidade de estudo que é atrelar o Método Montessoriano com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), com o intuito de aprimorar o método em consonância com a Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Método Montessoriano; Inteligências Múltiplas; Educação Inclusiva.

Introdução

Atualmente, é visível a necessidade de reformular as práticas pedagógicas vigentes, os educadores reconhecem o fracasso do modelo de educação tipo “fábrica”, em que todos os alunos seguem o mesmo currículo da mesma maneira. Dessa forma, “somente com uma intervenção intensiva de uma nova forma de se ensinar e de se aprender numa idade inicial, possa ser o que levará um maior número de crianças a um nível “promissor”” (GARDNER, 1995. p. 32). Até mesmo porque, as práticas pedagógicas que não levam em consideração as dificuldades e potencialidades de cada indivíduo, desfavorecem ainda mais àquele que possui algum distúrbio de aprendizagem.

Uma das soluções para este problema é a área da Educação Especial, que merece uma atenção especial de todos os envolvidos: pais, professores, escola, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e comunidade inserida. Pois é da interação entre as partes envolvidas que surgem mecanismos de adaptações do ensino regular, que sozinho, por vezes não consegue suprir as necessidades dos alunos que possuem alguma deficiência intelectual; algum distúrbio de: comunicação, aprendizagem ou comportamento; que comprometam seus desempenhos acadêmicos.

Para além da educação especial, encontra-se a Educação Inclusiva, que visa à criação de uma Escola gratuita e de qualidade que atenda a todos os alunos, inclusive os deficientes. O princípio democrático da educação para todos apenas se destaca nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos exige novos posicionamentos de todos os envolvidos com a educação (MANTOAN, 2007).

Apoiando-se ainda em Maria Mantoan tem-se que o currículo escolar deve ser diferenciado para incluir, onde não se tenha uma meta única para todos, não tenha níveis superiores ou inferiores relativos a um médio padrão, onde cada aluno seja tratado em seu desenvolvimento, em seu tempo para aprender, dentro dos seus próprios limites.

É aqui que surge uma notória contribuição do método Montessoriano para a educação inclusiva, pois em sua prática o indivíduo, desde as séries iniciais de estudo, parte

de seu conhecimento prévio, adquirido em sua convivência social, para novos conhecimentos, onde o professor atua como um facilitador entre o conhecimento e o aluno. Neste contexto o “adulto alerta e sensível é um observador-participante” que “torna possível para a criança ser envolvida em experiências intrinsecamente interessantes” (BRASIL, 2006. p.18). Trata-se de um método pedagógico individualizado, onde cada um aprenderá de acordo com o seu potencial, e não todos de uma sala devem aprender o mesmo conteúdo programático.

Esta nova forma de se ensinar, o Método Montessoriano, é entendido como um conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos criados ou idealizados inicialmente por Maria Montessori, que postula que o desenvolvimento se dá através de “planos de desenvolvimento”, de forma que em cada época da vida predominam certas características e necessidades específicas. A compreensão mais completa do desenvolvimento permite a utilização dos recursos mais adequados a cada fase e, claro, a cada criança individualmente.

Para Maria Montessori, o espírito da criança se forma a partir de estímulos externos que precisam ser determinados, em seu método de ensino a criança é considerada como um ser livre, mas livre apenas para escolher os objetivos sobre os quais possa agir. Para sustentar sua teoria, Montessori criou materiais didáticos simples e atraentes, projetados com o intuito de provocar o raciocínio e auxiliar em todo tipo de aprendizado, desde o sistema decimal à estrutura da linguagem, tornando o processo de aprendizagem mais interessante (MACHADO, 1986).

Por essa razão o objetivo do presente artigo foi investigar, por meio de estudo exploratório, como o Método Montessoriano atrelado a Educação Inclusiva, pode auxiliar no desenvolvimento infantil, no que se refere a crianças com algum nível de dificuldade de aprendizagem, além de descrever os aspectos positivos na utilização deste método. As etapas do estudo incluíram: leitura de artigos selecionados em torno das bases de dados eletrônicas cruzando-se palavras chaves e posterior categorização dos dados, visitas a uma escola na cidade de Ituiutaba-MG que se utiliza do método montessoriano como uma de suas bases

pedagógicas, descrição das visitas em diários de campo e análise de conteúdo dos dados obtidos.

O presente artigo constitui-se de uma pesquisa exploratória, esse tipo de pesquisa é caracterizado pela finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008). Foi realizada leitura de artigos, teses e dissertações de doutorado e mestrado e resenhas em torno das bases de dados eletrônicas da SCIELO, BVS, EBISCO, LILACS, MEDLINE, Banco de dados de dissertações e teses online, livros e biblioteca da CAPES (Periódicos), bem como em sites relativos a temática da pesquisa, cruzando-se palavras chaves: “Método Montessori”, “Escola Inclusiva”, “Escola Tradicional”, “Perspectivas atuais”, “Nova Escola”, “Escola e Papel Social”, “Método Montessori e Perspectivas”, “Educação Especial e Método Montessori”. Por meio da leitura realizada, realizou-se a categorização do material, relacionando o Método Montessori e a Escola Inclusiva, possibilitando analisar todo o material pesquisado e percebendo a relação estabelecida entre o Método e a Educação Inclusiva.

Para alcançar os objetivos propostos, justifica-se o caráter exploratório, caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico, pela não busca resolver de imediato o problema, mas sim caracterizá-lo a partir de uma visão geral, aproximativa do objeto pesquisado. O caráter exploratório fez-se necessário por se tratar de “um tema pouco explorado, tornando-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2000, p.43).

A observação foi uma das técnicas de coleta de dados imprescindível nessa pesquisa, tendo em vista que observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele se adquirir um conhecimento claro e preciso. Todos os encontros foram rigorosamente registrados em diários de campo, pois este permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer das observações. Trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados. A análise dos dados obtidos foi realizada através de uma Análise de Conteúdo, buscando associações entre as atividades

propostas embasadas pelo método montessoriano e as inteligências múltiplas de Gardner, elucidando assim quais delas são contempladas e quais estão sendo possivelmente negligenciadas. Tornando possível pensar em novas propostas de ensino que possam abranger todos os aspectos da inteligência de um indivíduo, e não ressaltar dificuldades existentes. Visto que não se deve olhar para uma pessoa com deficiência e perceber apenas as suas limitações, o ideal e almejado pela inclusão é que se olhe também para o que ele sabe fazer de melhor, ou seja, suas potencialidades.

Considera-se que a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que tem o intuito de analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Sendo concebida de diversas formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens. Pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não verbais). Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. Faz-se necessário certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise, rigor e ética. A condução da análise dos dados abrange várias etapas, com o intuito de significar os dados coletados. Essas etapas são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Desenvolvimento

Sobre a educação inclusiva no Brasil o Ministério da Educação – MEC, através do projeto Escola Viva, diz que: “Atualmente, encontra-se em processo de estudo, de reflexão, de experimentação e de busca de modelos eficazes e eficientes de educação inclusiva para nossa realidade” (BRASIL, 2005. p. 32). Em entrevista ao programa Educação Brasileira (2013) Maria Teresa Mantoan diz que a inclusão é uma realidade que já vem sendo construída no Brasil, e já se tem os instrumentos necessários para tanto, mas assim como toda política pública revolucionária leva tempo para ser implementada. Nesse sentido, a

integração do Método Montessoriano com a educação inclusiva apresenta-se como uma alternativa eficiente para adequação de um ensino de qualidade á realidade brasileira. Para que possamos entender como na prática essa articulação aconteceria, entenderemos melhor do que se trata o Método Montessoriano.

Os seis pilares educacionais de Montessori, descritos por Gabriel Salomão em sua web site Lar Montessori, são a Autoeducação: capacidade inata da criança para aprender, assim a criança se desenvolve por seus próprios esforços, no seu ritmo e seguindo seus interesses; a Educação como ciência: refere-se ao conhecimento da ciência sobre criança e educação, onde o educador se utiliza do método científico de observações, hipóteses e teorias para entender a melhor forma de ensinar cada criança e para verificar a eficácia de seu trabalho; Educação Cósmica: o educador deve levar o conhecimento à criança de forma organizada, estimulando sua imaginação e evidenciando que tudo no universo tem sua tarefa e que o ser humano deve ser consciente de seu papel na manutenção e melhora do mundo; Ambiente Preparado: ambientes preparados com mobília de tamanho adequado e materiais de desenvolvimento para a livre utilização da criança, de modo a favorecer o desenvolvimento de sua autonomia e compreensão de sua liberdade; Adulto Preparado: educador que deve conhecer cientificamente as fases do desenvolvimento infantil e, por meio da observação e do domínio de ferramentas educativas de eficiência comprovada, auxiliar a criança no que for necessário; e Criança Equilibrada: qualquer criança em seu desenvolvimento natural, que por meio da utilização correta do ambiente e da ajuda do adulto preparado, expressam características que lhes são inatas, sendo mais bem desenvolvidas entre zero e seis anos.

Apoiando-se em Vygotsky (2001), tem-se que o desenvolvimento humano é um processo dialético, histórico-social, marcado por etapas qualitativamente diferentes e determinadas pelas atividades mediadas, tendo a linguagem um papel importante no desenvolvimento do indivíduo. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação. Sendo assim o(a) professor(a), que atua como um

mediador(a), na prática montessoriana, proporciona não só o desenvolvimento acadêmico, mas também o pessoal de seus alunos(as).

Com o objetivo de favorecer o entendimento e o aprimoramento do método estudado, outra articulação pode ser feita, que é a junção do Método Montessoriano com a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner. Pois esta teoria sugere que existem oito tipos de inteligência, que todos(as) os indivíduos as possuem, porém, algumas podem estar mais desenvolvidas do que outras dependendo dos estímulos que os indivíduos recebem do ambiente cultural onde se inserem, além de se combinar e organizar de maneira diferente de indivíduo para indivíduo. A partir do entendimento desta teoria o(a) professor(a) terá mais facilidade para identificar quais são as particularidades de cada aluno(a), de forma independente e individual.

Em sua Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), Gardner caracteriza oito tipos de inteligências: inteligência linguística (capacidades em usar a linguagem verbal), inteligência lógico-matemática (capacidades em utilizar números de forma efetiva e para raciocinar utilizando a lógica), inteligência espacial (capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo), inteligência musical (capacidade de tocar um instrumento, compor melodias, ritmos e padrões musicais etc.), inteligência cinestésica/corporal (capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro ou partes do corpo), inteligência interpessoal (capacidade de compreender as outras pessoas), inteligência intrapessoal (capacidade de formar um modelo verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida) e inteligência naturalista (habilidade para interagir com outros seres e com o ambiente, valorizando e preservando condições de sobrevivência equilibrada e responsável dos organismos e espaços que compõe uma comunidade).

Gardner também postula que se as fraquezas de cada indivíduo sejam descobertas precocemente há mais chances de elas serem contornadas:

Parece-me que a identificação precoce das forças pode ser muito útil para indicar os tipos de experiências dos quais as crianças poderiam se beneficiar; mas a identificação precoce das fraquezas pode ser igualmente importante. Se a fraqueza é identificada precocemente, existe a chance de

cuidarmos disso antes que seja tarde demais, e de planejarmos maneiras e alternativas de ensino ou compensarmos uma área importante de capacidade. (Gardner, 1995. p. 17)

Para Armstrong (2000), já no planejamento da aula, o educador, na maioria das vezes inconscientemente, utiliza de estratégias que estão relacionadas às inteligências múltiplas mais desenvolvidas no decorrer da sua vida. Mettrau & Mathias (1998) destacam o papel da prática pedagógica no desenvolvimento das capacidades dos alunos, onde o professor que envolve o aluno no processo de aprendizagem, criando um relacionamento afetivo para com ele, torna possível a construção do conhecimento.

Como uma forma de reconstruir os métodos tradicionais, é importante que o desenvolvimento das potencialidades humanas, seja o objetivo da educação. Assim, uma hipótese para o desenvolvimento de tais potencialidades seja a correlação da teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Gardner com os métodos pedagógicos Montessoriano, mas ainda que teoricamente a teoria das Inteligências Múltiplas encaixe-se à prática montessoriana têm que se melhor investigada através de estudos, para que possamos chegar a um consenso científico dessa relação.

Nesse estudo a análise de conteúdo dos diários de campo evidenciou a presença de elementos e atividades que fomentam o desenvolvimento de todas as inteligências propostas por Gardner, elucidando especialmente uma maior correlação entre o método Montessoriano e as Inteligências espacial e cinestésica-corporal. A tabela abaixo refere-se a recortes feitos dos diários de campo, referentes as atividades desenvolvidas na escola em que parte da pesquisa se desenvolveu e qual inteligência múltipla seria desenvolvida em cada atividade, lembrando que uma mesma atividade pode desenvolver mais de uma inteligência. Dessa forma, esta tabela apresenta-se como uma síntese do tratamento dos resultados obtidos nos diários de campo.

Tabela 1 – Correlação entre atividades realizadas e inteligências desenvolvidas

Inteligência Desenvolvida	Atividade Realizada
MUSICAL	Canto; tocar instrumentos; adivinhar música tocada.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Visualização dos números nas paredes representando a quantidade; ensinar como uma tarefa deve ser realizada; jogos de tabuleiro; diferenciação de história e realidade.
NATURALISTA	Vasos de plantas na sala; figuras de animais, flores e frutos nas paredes; sentar no chão; ter um peixe como mascote e o alimentá-lo; jogar o lixo no local adequado.
INTERPESSOAL	Bonecas de diversas raças e etnias; uma foto da turma toda na sala; cantar juntos; a professora explicar qual era a atividade para se realizar em casa.
CORPORAL – CINESTÉSICA	Contato com diferentes texturas; espelho na sala; colocar o avental do ajudante do dia; sentar no chão; realizar os movimentos de uma coreografia; dançar; massinha de modelar colorida, dar movimento aos animais da história.
LINGUÍSTICA	Alfabeto feito de E.V.A na parede; livros de literatura infantil; oração, questionar aos alunos o que eles acham das atividades.
INTRAPESSOAL	Espelho; corrigir as tarefas dos alunos, explicando os eventuais erros; escolher brinquedo para aula de recreação; questionar aos alunos o que eles acham das atividades.
ESPACIAL	Blocos de madeira; figuras feitas de E.V. A de todas as cores; linha amarela colada no chão que possui o formato de um quadrado arredondado, onde os alunos ora ficam enfileirados, ora sentam-se em torno dela; pedir aos alunos que organizassem suas bolsinhas de lápis em suas mochilas; árvores no pátio; quadra; bancos coloridos de cimento; ajudante ajuda a professora na fila, sendo o(a) primeiro(a) a compor a mesma; figuras geométricas; brinquedos educativos onde o aluno tem que passar um bloquinho de madeira por um percurso cheio de curvas feitas de metal; jogos de tabuleiro;

A partir das análises pode se então afirmar que o Método Montessoriano é uma prática que favorece o desenvolvimento do(a) aluno(a), independentemente deste(a) possuir dificuldade de aprendizagem ou não, visto que desenvolve todos os tipos de inteligência, ainda que em algumas tenham sido melhor explorada na presente observação.

Considerações finais

A partir do estudo realizado tem-se que o Método Montessoriano possui aspectos que estão de acordo com a proposta da Educação Inclusiva, por proporcionar o respeito à individualidade dos e entre os(as) alunos(as); favorecer o desenvolvimento da autonomia, através da autoeducação; retirar o(a) professor(a) da figura central no processo de ensino-aprendizagem, transferindo-o ao(a) próprio(a) aluno(a), acompanhamento diário do processo de aprendizagem; atividades diárias embasadas nas potencialidades e necessidades dos(as) alunos(as). Ao implementar projetos pedagógicos e modelos flexíveis de avaliação, considerando que cada aluno(a) possui um desenvolvimento distinto dos demais.

Por meio da execução da prática pedagógica montessoriana, extingue-se com a ideia de que o(a) aluno(a) que possui dificuldade de aprendizagem e/ou que possui uma deficiência, seja ela qual for, é “diferente” ou “menos capaz” que os(as) demais, pois neste método todo(as) são tratados(as) em suas particularidades, não havendo espaço para distinção e separação em categorias entre os(as) alunos(as) dos mais ou menos capazes. Todos(as) tem suas potencialidades para se desenvolverem, o que difere é o modo como lhe é ensinado e como lhe é cobrado o conteúdo, pois em momento algum a ideia é agrupar estudantes com a mesma idade e cobrar-lhes que todos(as) aprendam as mesmas matérias, no mesmo ritmo, sem considerar outros aspectos que influenciam no desempenho acadêmico, tais como a estruturação familiar, a cultura, o ambiente, a situação econômica, o cognitivo etc. de cada um(a).

Até o momento, com base nos resultados parciais obtidos, é possível afirmar que o método, apesar das adaptações implantadas, contempla de forma efetiva o que propõe, produzindo resultados significativos no desenvolvimento das inteligências múltiplas. Portanto, sua indubitabilidade justifica a necessidade de se discutir e estudar tal método pedagógico, tendo em vista que este tema é pouco explorado e ensejado até os dias de hoje.

Como proposta do tipo de pesquisa que foi utilizada, a pesquisa exploratória, percebe-se a necessidade da execução da prática pedagógica montessoriana em maiores proporções, afim de proporcionar uma mudança do ensino tradicional, visto que é um

método que atende as necessidades de qualquer aluno(a), contribuindo para o ensino-aprendizagem. Sendo assim, algumas questões ficam em aberto como proposta para novas pesquisas: como dar notoriedade e oportunidade para o Método Montessori em escolas enraizadas com o método tradicional de ensino? Será mesmo eficaz a utilização do Método Montessori em escolas de ensino tradicional? Essas e outras questões emergem dessa presente pesquisa fomentando assim, o pensamento crítico e o desejo por mudanças do estado em que o indivíduo vive e se desenvolve.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 07 jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília, DF, 2005. v. 1 – Visão Histórica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. 4ª ed. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dificuldadesdeaprendizagem.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- EDUCAÇÃO BRASILEIRA 127:** Maria Teresa Mantoan e Virgínia Marino. UNIVESP. TV Cultura/Univesp TV. São Paulo: Univesp TV, 2013. 33:08 minutos. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/category/videos/>>. Acesso em: 30 out. 2017.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MACHADO, I. L. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo**. 3ªed. São Paulo: Pioneira, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Disponível em: <<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html#intgr>> Acesso em: 27 mai. 2015
- RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>>. Acesso em 30 de março, 2016.
- SALOMÃO, G. **O método**. Disponível em <<http://larmontessori.com/o-metodo/>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

SILVESTRIN, P. **Método Montessori e Inclusão Escolar:** Articulações Possíveis. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69876/000875131.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 set. 2016.

VIGOTSKY, L. S; **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/298938/mod_resource/content/3/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em 30 de março, 2016.

A IMPORTÂNCIA DAS PARLENDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andrívia Maria Balbino de Souza

Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba

andriviasouza@hotmail.com

Irenice Oliveira Diniz Ferreira

Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba

Irenice06@gmail.com

Eixo I – Resumo Expandido

Introdução

As parlendas são formas literárias tradicionais de origem oral que são recitadas em brincadeiras de crianças. Algumas parlendas são muito antigas e fazem parte do folclore brasileiro. Podem ser utilizadas em sala de aula, propiciando aprendizagem e divertimento. Pode-se solicitar aos alunos que completem uma parlenda fornecida pelo professor, ou ainda que criem suas próprias versões. São grandes aliadas no aprendizado das crianças e despertam a curiosidade e a imaginação.

Passadas de geração para geração, as parlendas podem ser em forma de cantigas de roda, de poesia ou de brincadeiras e ajudam na leitura, na interpretação, na memorização, etc. A leitura pode ser estimulada por meio de cantigas de roda em que as crianças fazem uma roda e cantam os versos em forma de brincadeira. Vários versos podem ser inventados com a imaginação das crianças e partindo dessa invenção as crianças podem fazer um “livro de parlendas” para exposição.

As parlendas encantam as crianças pelas rimas e versos cantados em brincadeiras e músicas, o que possibilita a criação, oralidade, imaginação, dramatização e apreciação por meio de diferentes linguagens. Podemos perceber que as crianças recitam-nas em brincadeiras no parque, para os colegas, famílias, etc. Quem não ouviu e cantou parlendas quando criança? As parlendas fazem parte da cultura e das tradições de um povo. Elas podem sofrer variações culturais em determinadas palavras, mas o ritmo e a musicalidade permanecem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) salientam em seu Art.11 que: “A escola de educação básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país”. Em virtude do que foi dito, podemos dizer que é na escola que as crianças aprendem essas culturas, na convivência com essas brincadeiras e tradições.

Este trabalho tem a proposta de mostrar o passo a passo que foi feito na execução do plano de aula, qual a desenvoltura das crianças mediante as falas e os desenhos contidos na parlenda escolhida, qual aprendizado, etc. Também visa um aprendizado nosso, tendo em vista que somos iniciantes no processo educativo. Relata também sobre como foi nossa experiência em lidar com crianças deficientes.

Desenvolvimento

A execução do plano de aula foi dividido em quatro momentos e a professora nos deu total liberdade para fazermos do jeito que quiséssemos. No primeiro momento, a professora nos apresentou aos alunos e falou da atividade que nós iríamos fazer com eles. No começo ficaram eufóricos e curiosos sobre o que seria. No segundo momento, sentamos em roda e apresentamos a eles a parlenda (cadê o toucinho que estava aqui?) e fizemos as perguntas que tem na parlenda, com outras perguntas acrescentadas por nós, mostrando os desenhos correspondentes com as respostas e alguns questionamentos sobre as cores dos desenhos:

Estagiárias: cadê o toucinho que estava aqui? (o que aconteceu com ele?)

Alunos: o gato comeu.

Estagiárias: e cadê o gato?

Alunos: foi pro mato (alguns disseram foi para a floresta, e quando eles responderam, questionamos sobre qual a cor do gato).

Estagiárias: e cadê o mato?

Alunos: o fogo queimou (questionamos sobre que cor que era o mato).

Estagiárias: e cadê o fogo?

Alunos: a água apagou (alguns disseram a água molhou).

Estagiárias: e cadê a água?

Alunos: o boi bebeu.
Estagiárias: e cadê o boi?
Alunos: foi carregar trigo (alguns disseram foi pegar o trigo).
Estagiárias: e cadê o trigo?
Alunos: a galinha comeu.
Estagiárias: e cadê a galinha?
Alunos: foi botar ovo (alguns disseram foi comer ovo).
Estagiárias: e cadê o ovo?
Alunos: o padre comeu (alguns disseram o homem comeu).
Estagiárias: e cadê o padre?
Alunos: foi rezar missa (alguns disseram foi para a igreja).
Estagiárias: e cadê a missa?
Alunos: é por aqui, por aqui, por aqui...

Repetimos a parlenda com eles três vezes. Na primeira vez, eles ficaram ouvindo e uma menina que já conhecia a parlenda respondia as perguntas, na segunda, eles já responderam sobre os questionamentos que fazíamos, e falavam as coisas do jeito deles, na terceira vez, eles já sabiam responder tudo que tinha na parlenda, claro que alguns tiveram mais dificuldades que outros, principalmente as crianças deficientes, pois, elas precisam ter maior atenção e concentração e o tempo para isso era curto.

As cantigas e as parlendas têm algumas características próprias como, por exemplo, a letra. Além de ser uma letra simples de memorizar, é recheada de rimas, repetições e trocadilhos, o que faz aprendizagem está formatado numa brincadeira, frequentemente falando da vida dos animais, das plantas, do alfabeto, dos adultos, das crianças, e de muitas outras coisas (CASCUDO, 2001, p. 240).

No terceiro momento, as crianças sentaram-se nos seus lugares, distribuimos para elas folhas onde estavam o passo a passo da montagem da parlenda, e elas tinham que fazer o desenho correspondente com cada fala. Como tinham onze folhas e eram apenas dez crianças, uma menina da sala fez a montagem de dois desenhos. Colocamos folhas que pegamos emprestadas com uma professora que já tinha feito uma atividade parecida e já estavam prontas no quadro, e as crianças olhavam os desenhos e faziam. Para montagem da parlenda, foram utilizados esses materiais: papel branco e colorido, cola, tesoura, tinta, barbante, caneta colorida, palito de picolé, papel picado e papel crepom. Os materiais que tinham que ser cortados já levamos prontos, pois algumas crianças não tinham uma boa

coordenação motora, e o tempo também era pouco. As crianças fizeram os desenhos, com auxílio e orientação nossa e da professora. As crianças deficientes tiveram um auxílio mais específico, tendo em vista as suas necessidades, ficamos ao lado delas, mais deixamos que elas fizessem sozinhas, e elas se desenvolveram muito bem durante a atividade.

No quarto e último momento, foram finalizadas as atividades. Juntamos todas as crianças, tiramos fotos e como não se podia mostrar o rosto das crianças, pedimos para que elas colocassem a folha com o desenho no rosto, juntamos todos os desenhos e montamos um livro com a parlenda: Cadê o toucinho que estava aqui. Perguntamos sobre o que elas acharam da atividade, se tinham gostado, e todas gritaram “gostamos” e algumas pediram para que nós voltássemos no outro dia.

As crianças deficientes ainda não têm diagnóstico específico, o que a direção e supervisão nos passaram é que uma criança apresenta concentração limitada, imaturidade e dificuldades de realizar as ações, e a outra também apresenta concentração limitada, tem crise de histeria, coordenação motora direita comprometida e diarreia crônica que desencadeia mal estar físico e emocional. Elas são bem amparadas na sala de aula, tem auxílio de uma cuidadora e as crianças as ajudam nas atividades, e fazem tudo com muita simplicidade e inocência. De acordo com Almeida (2016), essas crianças se sentem felizes por poderem participar da vida, conviver e brincar com outras crianças, aprenderem juntas com as demais. Isso é perfeitamente possível, desde que o professor seja orientado em sua tarefa pedagógica.

Considerações

Com este trabalho, aprendemos sobre como planejar uma aula, como executá-la e ainda a lidar com imprevistos. Tivemos que nos adequar com as crianças deficientes, ao seu tempo e seu espaço, conhecer suas necessidades, e tudo isso foi novo para nós, tanto a experiência com nosso primeiro plano de aula, como lidar com crianças deficientes em tão pouco tempo de aula. O tempo foi um fator que nos prejudicou, pois era pouco tempo para muitas atividades a serem desenvolvidas; outro fator também foi o fato de que trabalhar com parlendas demanda muito tempo para organizar e realizar as atividades, sendo

necessário também explicá-las várias vezes as crianças. No fim acabou dando tudo certo, e foi um momento prazeroso, pois, nos permitiu propiciar aos alunos momentos de atividades e brincadeiras que um dia também já foram vivenciadas por nós.

Referências

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **Receber o aluno com deficiência na sala de aula não significa inclusão**. Disponível em: <http://www.facvestpos.com.br/receber-o-aluno-com-deficiencia-na-sala-de-aula-nao-significa-inclusao/>. Acesso em: 10/06/2017.

A importância das parlendas. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-santa-maria/a-importancia-das-parlendas/>. Acesso em: 23/11/2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Resolução nº4, de 13 de Julho de 2010.

Como as parlendas ajudam no aprendizado das crianças? Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/literatura/como-parlendas-ajudam-aprendizado-das-criancas.html>. Acesso em: 23/11/2017.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10ª ed. São Paulo: Global, 2001.

ROCHA, Ana Cláudia (Org.). **Cantigas, adivinhas e outros versos**. v.2. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

PRÁTICAS ARTÍSTICAS E MUSICAIS: REVELANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO

Priscila Queiroz Messias – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, Unidade Ituiutaba)

E-mail: priscila.queirozm@hotmail.com

Denise Andrade de Freitas Martins – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, Unidade Ituiutaba)

E-mail: deniseafmartins@outlook.com

Eixo I – Trabalho Completo

Introdução

Atualmente, torna-se difícil listar as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas escolas, mas alguns pontos merecem destaque, tais como: as precárias condições econômicas das famílias, as diferentes e conflituosas formas de relacionamento, a busca e a necessidade constante de trabalho como meio de prover a família, a tentativa de zelo e (ou) entrega/abandono dos/as filhos/as, o fácil acesso às drogas, ao sexo sem responsabilidade, ao roubo e banditismo, dentre outros diversos fatores. Diante dessa realidade, a escola poderia ocupar um tempo e um espaço cada vez mais presente e possivelmente mais significativo e transformador na vida de tantas crianças, jovens e adultos.

Visto isso, pensar nas reais contribuições do fazer artístico em relação ao processo de formação e socialização de estudantes é algo que merece destaque na atualidade, principalmente quando se trata de pessoas em processo de formação, as quais apresentam, em sua maioria, dificuldades de convivência e de aprendizagem.

Práticas artísticas podem despertar funções primordiais no processo de formação e crescimento como pessoas no mundo, valorizar e reconhecer sua humanidade, potencializar capacidades e possibilidades de aprendizagem; questões básicas que parecem ser tratadas com relativo desprezo e descaso dentre as atividades do currículo no dia a dia da escola de educação básica nos dias de hoje. Deste modo, se justifica a necessidade da realização e

desenvolvimento de práticas artísticas e musicais como componente fundamental no processo de educação de crianças que apresentam dificuldades de convivência, de socialização e de aprendizagem.

Partindo-se da importância que o tema desperta, e tendo em vista nossas experiências e conhecimentos construídos coletivamente ao longo das práticas artísticas e musicais desenvolvidas no projeto de extensão universitária intitulado **Projeto Escrevendo o Futuro (PEF) - (Re) Cortando Papéis, Criando Painéis**¹, e projeto de pesquisa intitulado **Práticas artísticas e musicais como força potente na revelação de dificuldades de aprendizagem e socialização**, cujo objetivo é investigar e tentar compreender em que medida práticas artísticas e musicais aplicadas em uma escola pública municipal localizada na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, contribuem para o levantamento de dificuldades de aprendizagem e socialização, é que nos propomos a dar continuidade aos nossos estudos, tendo em vista a necessidade do atendimento às especificidades da comunidade participante, observação das habilidades e potencial de cada um/a, com ênfase aos processos de instrumentação musical, leitura e interpretação de texto, encenação, jogos e brincadeiras, sonorização e ambientação.

Tais práticas de intervenção e pesquisa se justificam pela Lei n°. 10.639 (BRASIL, 2004), que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, complementada posteriormente pela Lei n°. 11.645 (BRASIL, 2008) que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na escola. E, ainda, a implementação da Lei n° 11.769/2008, que dá obrigatoriedade ao ensino de música nas escolas, nos permitindo considerar que este é um momento de preparação para abordar as diferentes culturas e modalidades artísticas também nas escolas, ou seja, além dos espaços do cotidiano em que vive o povo brasileiro, uma oportunidade de buscar compreender as contradições entre as maneiras de ver a história e a perspectiva estabelecida na sociedade.

Assim, as práticas realizadas neste trabalho, “*Práticas artísticas e musicais como força potente na revelação de dificuldades de aprendizagem e socialização*”, tem como

¹ Este projeto visa identificar e compreender os processos educativos decorrentes de práticas musicais dialógicas interculturais, junto à comunidade, com ênfase à cultura do povo brasileiro.

principal objetivo investigar e tentar compreender em que medida práticas artísticas e musicais contribuem para o levantamento de dificuldades de aprendizagem, tal como oferecer às crianças acesso e oportunidade de vivenciar experiências em atividades artísticas e musicais, bem como analisar o modo como eles interagem perante as práticas musicais e seu desenvolvimento individual por meio destas. Além disso, contribuir com o processo de formação pessoal e profissional de estudantes de graduação, com vista a futuros pesquisadores e fomentar conhecimentos nas áreas de arte, música, educação, psicologia.

Desenvolvimento

As atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal Rosa Tahan, com quinze estudantes regularmente matriculados, neste ano de 2017, na educação básica infantil do 3º e 4º ano, entre os meses de agosto a novembro. Os encontros ocorrem semanalmente, no período vespertino, das 12:30 às 13:30, conforme planos de aula previamente elaborados.

A pesquisa (em desenvolvimento) terá a duração, conforme previsto, de 10 meses, compreendendo o período entre 01 de maio de 2017 a 28 de fevereiro de 2018, constando de 3 momentos: Negociações políticas com a escola participante, intervenções artístico musicais e apresentações culturais. Em contraponto às experiências vivenciadas até o mês de julho desse ano, as quais foram dedicadas à negociação política com a direção, vice direção, supervisão e professoras da escola municipal interveniada, decidiu-se realizar a partir do mês de agosto as atividades planejadas, as quais se concentrariam em uma obra literária que seria recriada em forma de musical. Podemos dizer que esse primeiro momento foi marcado (por) relativa complexidade, tendo em vista as dificuldades de diálogo, decisão e adesão das pessoas da escola ao trabalho pretendido. Tais realizações exigem convivência e trabalho em equipe, o que requer saber lidar com múltiplos pontos de vista, saberes e opiniões, considerando os diferentes sujeitos envolvidos na situação.

A respeito do segundo momento, o da intervenção em si e a realização dos encontros com as crianças, podemos considerar até o momento que, de acordo com nossas análises, tais encontros têm possibilitado às pessoas envolvidas a oportunidade de viver experiências emocionais significativas, recompensadoras e fortalecedoras do self de cada

um/a. E, isto, justamente nessa fase do desenvolvimento da criança, em que é de extrema importância o desenvolvimento das emoções e da sensibilidade.

A música, mais do que estabelecer uma comunicação do ser humano com aquilo que o rodeia, parece integrá-lo em um todo contínuo, contribuindo com a melhoria e aumento dos níveis de atenção, memória, raciocínio, e essencialmente, possibilitando o emergir e a vivência da emoção, sensação que humaniza o ser humano no mundo.

Visto isso, o trabalho com as artes na escola exerce um papel importante na formação da personalidade do sujeito, atuando como dispositivo promotor de socialização e interações entre os sujeitos e o espaço circundante, assim como ambiente propício para a aquisição e construção da sensibilidade, percepção corporal e seu desenvolvimento cognitivo.

Em conformidade com Harry Stack Sullivan (1953), notório teórico americano em psiquiatria dinâmica, temos que a tarefa mais importante com a qual as crianças são confrontadas neste estágio de desenvolvimento, idade juvenil, que comporta a idade de 6 a 8 anos e meio, é a cooperação com os outros no mundo real dos relacionamentos interpessoais. Dado que a cooperação é um passo crítico no processo de socialização e inclui todos os processos necessários para possibilitar uma boa convivência com os outros, o compromisso e a a cooperação, de acordo com o autor, configuram os aprendizados mais importantes na faixa etária em questão e os processos interpessoais devem ser orientados no sentido de viver em um mundo de iguais.

Em relação a isso, a metodologia de intervenção é pautada na pedagogia dialógica do educador brasileiro Paulo Freire (1996), onde as pessoas pensam e discutem conjuntamente as atividades a serem realizadas, assim: o quê, como, com quem, quando, para quê e por quê, a partir do mundo vida de cada pessoa. De tal forma que a realização de atividades dessa natureza demanda convivência entre as pessoas envolvidas, com base no respeito mútuo, solidariedade, cooperação e diálogo permanente.

Em concordância com a Teoria Interpessoal da personalidade elaborada por Harry Stack Sullivan (1953), as práticas desenvolvidas na intervenção artística têm por

fundamentação a ideia de que se faz essencial uma aprendizagem cooperativa e o desenvolver da individualidade em coletividade, sempre frente a experiências reais em que são deparados com limites e regras importantes para a aprendizagem de habilidades sociais. Dessa forma, podemos perceber até então que a exigência de regras facilitadoras da interação/socialização tem sido uma experiência que confronta alguns alunos, pois se deparam com a necessidade de respeitar regras até então não estabelecidas e assumir comportamentos que não sejam apenas de seu interesse, mas que contribuam para com o coletivo, ao mesmo tempo em que é visto como ser único e com voz ativa.

No decorrer do desenvolvimento da intervenção nos deparamos com crianças com vários modos de ser e manifestações comportamentais. Em conformidade com Sullivan (1953), acredita-se que as pessoas desenvolvem suas personalidades em um contexto social e que o sujeito nunca pode ser visto isolado da complexidade das relações interpessoais na qual vive e dentro da qual apresenta o seu ser. Na prática social realizada integramos e interagimos diferentes culturas, em busca de fazer emergir aquilo que é espontâneo de cada participante, revelando novas formas de convivência criativa e cooperativa nas diferenças culturais. Veja-se:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta das influências das forças sociais, que não se compreende fora das tensões entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 59).

Assim, observando-se as relações interpessoais e a participação das crianças em coletividade intercultural colaborativa em dado contexto artístico-musical, pode-se identificar os mais tímidos e inibidos, os que interagem menos, os mais ativos, dinâmicos e proativos. Como já visto, a música e o teatro, por tratar-se de atividades corporais dinâmicas que exigem movimento, disposição e tantos outros aspectos cognitivos e psicomotores, nos foram frutíferas na identificação de possíveis dificuldades de socialização e comportamentos interpessoais disfuncionais.

As práticas artístico musicais desenvolvidas, concebendo o corpo de forma integrada, regidas pela ideia de corpo como instrumento de ação, de aquisição de

conhecimento, de relações, afetos, sentimentos e como corpo social, nos possibilitou diferentes vias de acesso à subjetividade e modos de ser de cada um. Neste contexto de intervenção, e frente as novas circunstâncias pessoais e coletivas em que as crianças foram constantemente posicionadas no diferente, emergiu o acesso a comportamentos, informações não-verbais e verbais significativas e relevantes, visto que, criadas as oportunidades por meio da vivência real e concreta da arte, a cultura das crianças, suas identidades sociais e perfil afetivo puderam ser revelados com maior espontaneidade.

Observando-se o comportamento espontâneo das crianças, emergiu entre os alunos dificuldades relacionadas ao cumprimento de regras, dificuldades de expressão/comunicação e na área psicomotora, comportamento antissocial, manifesto principalmente em atitudes impulsivas e agressivas para com os colegas sem gatilho aparente que o causasse, tal como desordens de atenção. Assim, destaca-se possíveis dificuldades cognitivas, afetivas/emocionais e psicomotoras.

Quanto as perturbações psicomotoras, Luckesi (1994) assevera que o trabalho da educação da psicomotricidade pode ser realizado por meio de jogos, atividades lúdicas e artísticas, pois além de proporcionar entendimento e tomada de consciência quanto ao próprio corpo e comando das expressões motoras, produz na criança uma aprendizagem de base substancial para o seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico. No instante em que a criança canta ou brinca musicalmente, além da psicomotricidade, são mobilizadas a emoção e a cognição da mesma, já que na música, melodia, ritmo e bases psicomotoras são trabalhados simultaneamente. De acordo com o autor, se um dos elementos da psicomotricidade estiverem mal trabalhados, a criança poderá ter sérios obstáculos e até mesmo criar barreiras em sua aprendizagem, já que, a psicomotricidade, quando bem trabalhada e desenvolvida, sustenta a criança no enfrentamento de exigências que as aprendizagens escolares requerem.

Vislumbra-se, desta maneira, como a música e as artes em geral podem auxiliar no trabalho com a psicomotricidade, no sentido de instrumentalizá-la para fins de reeducação

das funções motoras perturbadas, visto que o uso do movimento corporal tem um potencial prazeroso e, por conseguinte, ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se concluir, da nossa experiência até então, que os meninos, em sua maioria, apresentam-se mais agitados e inquietos, sendo melhor potencializados na área musical do espetáculo, onde se trabalha mais ordenadamente devido ao caráter rigoroso da construção rítmica na percussão musical, além de mobilizar habilidades cognitivas e sociais importantes para o seu desenvolvimento. Atividades que utilizaram a dança revelaram importantes aspectos do desenvolvimento psicomotor de cada um e dificuldades, principalmente, em realizar movimentos alternados e opostos, que faz parte do equilíbrio dinâmico necessário a tantas outras realizações da vida escolar.

As dificuldades de expressão/verbalização, foram reveladas principalmente através das atividades teatrais, dramatizações e rodas de conversa em que foram solicitados a estarem expressando seus pensamentos acerca da experiência. Os aspectos afetivos puderam ser observados na expressão facial, corporal e comportamental dos alunos, entendendo-a como base da leitura e da compreensão do mundo de cada um, exercendo influência sobre a espontaneidade e criatividade, sendo, portanto, fundamental para a prática da aprendizagem cultural, social e escolar.

As habilidades motoras e sociais puderam ser observadas em todas as modalidades artísticas e lúdicas empregadas, entendendo-se que estas exercem grande influência no desenvolvimento intelectual, que ainda é o maior foco do ensino escolar tradicional, e pode ser a base para potenciais problemas de aprendizagem.

Dessa forma, trabalhar com esse nível de interação possibilita e favorece o surgimento de um ambiente facilitador de aprendizagens e vivências relacionais espontâneas, numa atmosfera de confiança que possibilita e autoriza a expressão e criatividade colaborativa, num ambiente caracterizado pelo respeito ao outro. Freire (1996), afirma que ensinar não consiste em transmitir conhecimento, mas sim em criar as condições e possibilidades para a sua construção, para uma aventura criadora, junto e em relação ao outro, nunca em isolamento.

Para Martins (2015, p. 98):

Na perspectiva da diversidade cultural e interação, as pessoas que participam de práticas sociais podem fundir ideias, habilidades e experiências, essas já realizadas ou ainda por realizar, um verdadeiro caldeirão cultural. Práticas interculturais lidam com a diversidade de pessoas e suas culturas, promovem diálogo entre essas pessoas numa atitude de cooperação e solidariedade.

Considerações finais

Desse modo, compreendemos, a partir de nossas experiências como participantes pesquisadoras no projeto de pesquisa “Práticas artísticas e musicais como força potente na revelação de dificuldades de aprendizagem e socialização”, que o fazer e o viver musical apresentou-se como “[...] um fenômeno multidimensional, que envolve dimensões culturais, afetivas, sociais e estruturais” (MARTINS, 2015, p. 99).

Muitos são os projetos que trabalham nesse sentido, mas a possibilidade de ser, ao mesmo tempo, participante e pesquisador/a, nos colocou imersos em uma situação a qual se revelou potente na apreensão de modos de ser, de conviver, de aprender, de se sentir capaz e realizado nas práticas musicais e artísticas realizadas.

Com base em nossas experiências e conhecimentos construídos coletivamente ao longo de realizações envolvendo principalmente processos de construção-reconstrução de práticas artísticas e musicais, com ênfase na música, teatro e literatura, constatamos que atividades como essas possibilitam acesso às habilidades e potencialidades das pessoas envolvidas, contribuindo sobremaneira no levantamento e identificação de dificuldades de aprendizagem e socialização.

Por ora, podemos dizer que as práticas educativas desenvolvidas nesse projeto de pesquisa se desvelaram um campo fértil para estudos aprofundados em Educação, Arte e Psicologia, o que nos leva a crer que é preciso dar continuidade aos trabalhos de pesquisa para melhor compreender em que medida práticas artísticas e musicais contribuem para o levantamento de dificuldades de aprendizagem e socialização, tema de nossos estudos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília:

MEC, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O lúdico na prática educativa**. São Paulo: Pípirus, 1994.

MARTINS, D. A. F. **Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural** (Tese Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil. 2015.

SULLIVAN, H. S. **The Interpersonal Theory of Psychiatry**. New York: W. W. Norton, 1953.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

Mara Rubia Aparecida da Silva – UFU
mararubia470@hotmail.com

Eixo I - Resumo Expandido

Introdução

A inclusão tem sido tema de vários estudos e sabe-se que existem várias leis que garantem o acesso e permanência dos deficientes nos mais distintos ambientes. Todavia, no campo educacional essa inclusão ainda está longe de ser o ideal. Os professores da sala comum não sabem como lidar com o diferente e acabam segregando-os, dizem incluir quando na verdade o que estão fazendo é colocando-os à margem da sociedade. Partindo desse pressuposto, discorreremos sobre os avanços e retrocessos da inclusão dos alunos com deficiência visual e a percepção dos professores no ensino regular e analisaremos os percalços e dilemas enfrentados por estes quando não são assistidos adequadamente. Inicialmente coletamos informações referentes à cegueira e baixa visão, uma vez que estas fazem parte de um único corpus de estudo que é a deficiência visual. Em seguida teceremos uma síntese da história da Educação Inclusiva, partindo da premissa de que a inclusão de deficientes é um dever, ou seja, ela ainda não está completa. Após tais considerações apresentaremos a percepção dos professores sobre suas ponderações e o uso de recurso preponderante para a inclusão escolar de deficientes visuais. Por fim, almejamos evidenciar que a inclusão escolar desses sujeitos, ainda causa desconforto naqueles que não conhecem ou pouco sabem sobre as leis de inclusão do nosso país.

Desenvolvimento

Os debates em torno da educação inclusiva tem ganhado espaço no contexto brasileiro nas últimas décadas. Ao fazermos um recorte para a inclusão educacional de pessoas com deficiência podemos perceber que elas tiveram seus direitos garantidos em

diversas políticas públicas consolidadas a partir da década de 1990 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN n. 9394/1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007; Decreto n. 7.611/2011, Lei n. 13.146/2015).

A educação inclusiva, na visão de vários autores (SUSINOS, 2005, MASINI 1994, LOPES, 2011) requer uma nova forma de organizar as escolas e o processo de ensino-aprendizagem, no qual devem ser priorizadas estratégias e recursos que respondem as necessidades educativas por meio de um currículo que trabalhe a partir das diferenças dos alunos público-alvo da Educação Especial. Em síntese, a perspectiva da educação inclusiva, busca responder ao direito de uma educação de qualidade a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças biopsicossociais, possibilitando a formação de cidadãos críticos, ativos e participativos.

Dessa forma, a presente pesquisa, foca na discussão sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência visual, procurando discutir sobre a formação de professores, a utilização de metodologias, recursos e estratégias que atendam às suas diferenças e necessidades no processo de ensino e aprendizagem. Esse grupo de alunos encontra diversas barreiras para a sua inclusão no espaço escolar, considerando, especialmente, a predominância de estratégias de ensino visuais e auditivas, a falta de acessibilidade arquitetônica e de recursos didáticos específicos.

Sendo assim, essa pesquisa parte dos seguintes questionamentos: como tem acontecido a inclusão dos alunos com deficiência visual? Como os professores da sala de aula regular atuam com estes alunos? Esses professores estão preparados para atendê-los? As escolas disponibilizam materiais adequados para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com este grupo de alunos?

A inclusão educacional das pessoas com deficiência visual em salas de aula regulares implica a necessidade de escolas e professores refletirem sobre aspectos como a organização e funcionamento da prática pedagógica, buscando a colaboração de toda a comunidade escolar. Além disso, deve-se privilegiar o uso de recursos e práticas educativas diferenciadas, adequadas às características específicas desse grupo de aluno sem seu processo educativo.

Além disso, precisamos partir do respeito aos princípios da igualdade de condições e oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas características físicas, mentais, sensoriais, psicológicas, sociais, etc.

Desta forma, destacamos como objetivos deste trabalho refletir sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual nas escolas da rede estadual de ensino de Nova Ponte-MG. Como objetivos específicos procuramos observar como acontece inclusão dos alunos com deficiência visual, a realidade escolar dos alunos, suas necessidades e desenvolvimento, bem como o uso de tecnologias utilizadas na prática pedagógica.

Por fim, consideramos que embora já tenhamos avançado nas questões legais sobre os direitos de todas as pessoas a educação, sabemos que o grupo de pessoas com deficiência visual ainda enfrenta várias barreiras para a consolidação de uma educação de qualidade. Acreditamos na relevância deste projeto para os profissionais que já atuam na área e também para aquelas pessoas que procuram desenvolver pesquisas discutindo a inclusão educacional de alunos com deficiência visual. Consideramos importante a realização de uma discussão mais específica sobre as diretrizes fundamentais para a promoção da inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas regulares brasileiras.

Considerações

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (LDBEN 9.394/1996), foi um marco das conquistas das pessoas com deficiência, pois este documento determinou a garantia do atendimento aos alunos com deficiência “preferencialmente, em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino”. Posteriormente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB regulamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, Art. 3º),

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que

apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Em 2007 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constituindo-se em um marco histórico para o contexto da Educação Especial, pois procura empregar políticas públicas que viabilizam a qualidade na educação de todos os alunos. Para que a inclusão se efetive, é necessário que ocorra algumas mudanças tanto na parte da infra-estrutura, quanto pedagógica, pois as crianças especiais não necessitam apenas de um espaço adequado, mas também de recursos pedagógicos específicos e professores qualificados, os quais são assegurados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) e pelo Decreto 7611/2011 no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado.

elaboração e implementação de ações e políticas voltadas para o desenvolvimento socioeconômico e humano que visam à igualdade de oportunidades e de direitos para todas as pessoas, independentemente de seu status social, gênero, condições físicas, mentais ou sensoriais e de sua raça. O conceito valoriza a contribuição de cada ser humano para o processo de desenvolvimento, que é concebido de forma ampla, superando os limitados modelos assistencialistas que costumam caracterizar a luta contra a desvantagem e a pobreza. (WERNECK, 2004)

É notável o avanço das políticas públicas e dos investimentos na formação continuada dos professores em prol das diretrizes da educação especial e inclusiva. Todas essas conquistas refletem na escola, na prática educativa e na atuação docente. Pensar a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, na visão de SUSINOS (2005) parte de quatro ideias fundamentais: pensar a inclusão como um plano aberto, que se refere a um caminho percorrido pelas escolas cujo objetivo é, progressivamente, que todos os seus membros se sintam parte integrante do centro, ou seja, uma escola que é para todos. Segundo, a inclusão requer a participação, o que acarreta mudar, gradualmente, maneiras habituais de organização do centro e do currículo, a fim de aumentar a participação de todos os membros da escola. O terceiro ponto é baseado na premissa de que a inclusão focada em grupos ou indivíduos com maior risco de exclusão inclui os alunos com

deficiência, mas não se limita a eles. Finalmente, a última ideia observa a proposta inclusiva como uma modificação de culturas.

Pode-se falar de tipos variados de diversidade: social, cultural, humana, étnica, política, religiosa, lingüística, educacional, sexual, de gênero, científica, pessoal e ambiental, ou da biodiversidade. Portanto, o desenvolvimento inclusivo pressupõe a idéia de uma diversidade que ultrapassa o plano individual, envolvendo sistemas como o meio ambiente, a tecnologia, o mundo das ciências e as instituições, entre outros. (WERNECK, 2004)

Apesar das leis e regulamentos sucessivos sobre a integração e formação para a inclusão é oferecido nas faculdades e escolas de educação escolar, a realidade é que os professores geralmente não estão preparados para receber alunos com deficiência em salas de aula regulares. A inclusão de fato está posta; é uma garantia legal o acesso à educação escolar para esse grupo de alunos. O que está em questão é se o professor e escola estão preparados para recebê-los? Se a escola e os materiais são acessíveis? Se o professor tem ou não formação para atuar com alunos com deficiência? Se as atitudes, olhares e concepções também mudarão? Esses questionamentos refletem na prática docente, na forma dos professores e os demais sujeitos da escola lidam com esse aluno. Antes de tudo, antes mesmo da deficiência, estamos lidando com um ser humano em formação, na maioria das vezes crianças pequenas; uma criança que quer expressar o que sente, o que ela precisa, o que ela gosta de fazer.

A inclusão de alunos com deficiência visual deve envolver toda a escola para de fato promover uma educação de qualidade, o que inclui uma relação cotidiana de conquista da autonomia, da socialização, da independência e, conseqüentemente, do aprendizado.

Neste contexto, o papel do professor na sala de aula, em parceria com o professor da sala de recursos é fundamental. A utilização de recursos, metodologia e estratégias adequados vão determinar em grande parte os resultados do trabalho. É importante destacar que o professor não está sozinho. As decisões relativas a programas, recursos e estratégias para desenvolver e utilizar junto aos alunos com deficiência visual são decisões coletivas. O trabalho de cada profissional e a contribuição da família, também são importantes e devem ser devidamente coordenados entre todos os envolvidos, dependendo das necessidades e potencialidades de cada aluno.

Referências

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. MEC; SESP, 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Presidência da República. Diário Oficial da União – DOU, Brasília, DF, 03 Dez. 2004.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2** de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação. Brasília: 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEESP. Brasília: 2007.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf> Acesso em: 21 set. 2016.

_____. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL, Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Decreto n. 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

CARVALHO, H.; VITALIANO, C, R.; Análise dos saberes necessários para a inclusão de alunos com deficiência visual dispostos na série saberes e práticas da inclusão no Ensino Fundamental. **Revista de Iniciação Científica**. CESUMAR. v. 14, n. 2, p. 161-172. jul/dez 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. **Desenvolvimento da criança com deficiência visual (dv) e interação mãe-criança: algumas considerações**. Psicologia, saúde & doenças, 2003. P. 33-46. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v4n1/v4n1a03.pdf> Acesso em: 12 out. 2016.

FERREIRA, L. R. C.. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MARTIN, M.; BUENO, S. T. Deficiente visual e acção educativa. *In*: BAUTISTA, Rafael (Coord.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: DINALIVRO. 1997

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotsky para a educação de pessoas com deficiência visual**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

Instituto Benjamim Constant. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.abc.gov.br/> Acesso em 21 set. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

ORGANIZACAO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório sobre a Saúde no Mundo. Saúde Mental: nova concepção, nova esperança**. OMS, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011a.

WERNECK, Cláudia. **Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo para a Mídia e Profissionais de Comunicação**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (SÍNDROME DE DOWN)

Ana Abadia dos Santos Mendonça
ana_abadia@yahoo.com.br

Eixo I – Resumo Expandido

Introdução

A educação inclusiva é uma modalidade de educação que perpassa a hegemonia da escola regular, buscando fazer com que alunos com as mais diferentes deficiências e os outros ditos “normais” convivam num clima de companheirismo, solidariedade, amor ao próximo, etc. numa relação de aprendizagem mútua.

A inclusão escolar é um processo que está sendo incorporado à escola regular e ocorre dentro das salas de aulas, onde alunos com deficiências e os demais alunos se interagem e se completam no processo de ensino aprendizagem.

Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e Psicológicas (GÓMEZ & TERÁN, 2009). O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e intelectual.

Mantoan, (2006) ainda é enfática e esclarece que o radicalismo da inclusão é o fato de exigir uma mudança de paradigma educacional. Na perspectiva inclusiva, extingue-se a subdivisão dos sistemas escolares: educação especial e regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar ou trabalhar à parte alguns alunos, abolindo por completo os serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar das salas de aceleração, das turmas especiais, dentre outros.

Mantoan afirma que:

[...] a metáfora da inclusão é o caleidoscópio. Essa imagem foi bem descrita por Marsha Forest, que assim se refere ao caleidoscópio educacional: O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos

complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado (MANTOAN, 2006, p. 20).

A inclusão escolar propicia a todos os alunos, independentes de serem ou não deficientes, a oportunidade de se desenvolverem em todos os aspectos de sua vida, pois a convivência com o outro, seja do aluno com deficiência com o “normal” ou vice-versa, enriquece sobremaneira o aprendizado de todos na classe.

As crianças com deficiência mental possuem as mesmas necessidades das outras crianças. Desejam ser respeitadas, livres e independentes e cabe a nós oferecer-lhes oportunidade de uma escolarização adequada, incluída numa sala de aula regular (MANTOAN, 1997, p.68).

A escolarização da criança com este tipo de deficiência é um processo relativamente novo e cheio de inúmeras barreiras a serem superadas no que se refere a educadores e a alunos. A deficiência intelectual se apresenta sob diversos conceitos e olhares de teóricos diversos.

Diante dessas questões relativas à de inclusão de alunos com deficiência, esse relato de experiência tem como tema a Alfabetização de um aluno com Deficiência Intelectual, ou seja, um aluno de 5º ano do ensino fundamental, com Síndrome de Down.

Desta feita, este trabalho tem como objetivo discutir a escolarização de uma criança com deficiência intelectual, mais precisamente com Síndrome de Down, numa sala de aula regular de uma escola estadual situada na região central de Uberlândia. Também discute este processo educacional à luz de diversos autores.

A educação inclusiva ocorre quando a escola como um todo propõe a ter responsabilidade no desenvolvimento cognitivo, psicossocial e intelectual do aluno com deficiência cognitiva. A inclusão escolar é para todos, independentemente de ser deficiente, com síndrome ou não, estar apto ou não ao processo ensino-aprendizagem, dentre outras categorias relacionadas a inclusão escolar, como questão de gênero, cor, raça, religião.

Mantoan (2006, p. 79) discute que:

[...] Isto quer dizer que a inclusão envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, que pode ser maior ou menor, de nossas vidas. O outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como

peessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

É da escola a responsabilidade de primar por uma educação para o desenvolvimento integral do ser humano e a educação inclusiva defende que o aluno com deficiência seja formado mediante este princípio. No entanto, para este alunado, a escola parece não contemplar sua integralidade. Ainda se vive numa perspectiva integracionista na qual basta à criança estar na escola. São comuns situações nas quais estes são considerados incapazes, ou os docentes se conformarem com a falta de recursos para o processo de ensino aprendizagem.

Desta forma, este trabalho se justifica pelo fato de que a inclusão escolar é uma modalidade de ensino (LDB 9394/96) que deve estar no interior da escola de educação básica e de outras instituições escolares, com o firme propósito de fazer com que todos os alunos dentro de uma sala de aula regular possam aprender, independente de serem alunos com deficiência ou não.

Desenvolvimento

A Deficiência intelectual (DI) é caracterizada como uma incapacidade de limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quando no comportamento adaptativo. Se origina principalmente antes dos dezoito anos de idade. Segundo o Documento Subsidiário à Política Nacional de Inclusão: “Deficiência Mental é a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas” (PAULON, 2007, p.13). Entre as causas mais comuns deste transtorno estão os fatores de ordem genética, as complicações durante o período da gestação, parto ou pós-natais.

Os deficientes intelectuais manifestam atraso mais ou menos intenso em todas as áreas do desenvolvimento, com maior ou menor ênfase nos distúrbios mentais ou motores. Estes distúrbios estão frequentemente associados, mas não se manifestam com igual intensidade. Uma criança pode ter problemas motores importantes e deficiência intelectual menos intensa (MENDONÇA, 2002).

Batista & Mantoan (2007, p. 15) concordam que “a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento”.

A deficiência intelectual está relacionada ao funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

O desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência é inquietação constante do docente, pois para este profissional a inteligência deve evoluir ao ser incitado. O aluno que apresenta DI não foge à regra, mesmo que os outros alunos ditos “normais” possam dar respostas de forma mecânica, copiando resultados e sem compreender o sentido (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Desta feita no ano de 2010, eu como professora regente, tive a frente de uma classe de alunos de 5º ano do ensino fundamental, em uma escola estadual central de Uberlândia, da qual participava dela um aluno com deficiência cognitiva (SD) com 15 anos.

P. H. era um adolescente que frequentava a escola desde os 4 anos de idade. Tinha Síndrome de Down em nível médio para avançado. Era um aluno bastante irrequieto, mas queria sempre aprender. Lia textos de nível médio com dificuldade, escrevia bastante errado para o ano em que ele se encontrava, era capaz de descrever um acontecimento ou uma determinada cena com clareza na linguagem oral, compreendia os processos de adição, subtração, multiplicação e divisão, mas não conseguia memorizar os fatos fundamentais de cada operação matemática.

O 5º ano do ensino fundamental é o final de uma etapa onde é preciso ter a compreensão de vários conteúdos imprescindíveis para a etapa seguinte que são os anos finais do ensino fundamental.

Primeiramente me propus, como anteriormente havia feito (fui professora dele no 2º ano do ensino fundamental), a trabalhar com tutoria dos colegas. Cada dia um colega

sentava ao lado dele para assessorá-lo nas atividades desenvolvidas na sala de aula. Esse colega não fazia para ele, dava o suporte em momentos que ele não conseguia seguir o raciocínio para realizar atividades propostas.

Uma das orientações mais concretas e simples é a tutoria de colegas de classe. A linguagem das crianças se assemelha e, muitas vezes, uma explicação do aluno que já apreendeu determinado conteúdo, é mais precisa que a do professor que reiteradas vezes já não tem como explicar de outra forma, visto que já foi feito. A linguagem dele é peculiar e ainda vem com a confiança do professor que conduz esta tutoria. Vale dizer, foi uma experiência concreta de alguns anos de sala inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental público, que é proposta e discutida por Mantoan (2002).

Essa tutoria não significava que eu ficava alheia ao que acontecia com P. H. Como professora regente, tinha a classe toda para conduzir o processo ensino-aprendizagem, mas tinha a ajuda tutorial dos alunos que sentiam prazer em fazer isso. O preconceito, a discriminação e a rejeição não faziam parte desse grupo de alunos e colegas. Eu tinha meus momentos de ensino intensivo com ele também, para fazer produções de textos, copiar texto ditado por mim, compreender uma situação-problema, corrigir os deveres de casa, dentre outras atividades. A tutoria dos colegas acontecia no momento em que eu estava com a classe toda numa explicação ou com alunos com dificuldades de compreensão de conteúdos que estavam sendo ensinados.

Para a matemática, no trabalho com operações mais complexas de multiplicação e divisão, ensinei-lhe a usar a calculadora. A Matemática faz parte da vida de todas as pessoas e desempenha um papel decisivo, porque nos permite resolver problemas do cotidiano, além de ser um instrumento de comunicação e desempenhar um papel fundamental na formação do pensamento lógico, a partir do desenvolvimento de habilidades de raciocínio específicas.

A Matemática básica é a ciência mais utilizada no cotidiano, por isso é um componente importante na construção da cidadania e poderá contribuir, a partir do momento em que for apresentada, através de uma metodologia que favoreça a criatividade,

o trabalho coletivo, a iniciativa, a autonomia, a autoconfiança na própria capacidade de conhecer, enfrentar e vencer desafios.

Para o aluno com deficiência intelectual, a Matemática ensinada não se diferencia da que é ensinada para os demais alunos. No entanto, para aqueles, há a necessidade de utilização de recursos de acessibilidade, os quais farão a diferença em sua aprendizagem.

Um dos recursos é o uso da calculadora, pois possibilita o acesso do aluno à aprendizagem básica de alguns conceitos importantes para o dia a dia. Ex.: sistema monetário, operações fundamentais. O objetivo é propiciar ao aluno o conhecimento da Matemática prática, útil à sua vida diária, ao seu trabalho, para viver com autonomia plena.

Os jogos desenvolvidos em cada etapa foram elaborados de acordo com as habilidades e dificuldades de Matemática, e os interesses pessoais dos alunos, tais como a utilização da calculadora e aprender a realizar cálculos básicos, principalmente, adição e subtração. Além disso, o jogo foi escolhido para compor esse programa de intervenção porque o mesmo é um meio de diversão que estimula o raciocínio, motiva e desenvolve habilidades para a compreensão de vários conteúdos, incluindo a Matemática. Sendo assim, a utilização de jogos está associada a uma metodologia diversificada que pode proporcionar aos alunos a compreensão de regras, além da diversão que este é capaz de propiciar (MELO; SARDINHA, 2009).

Os processos de aquisição dos conceitos matemáticos precisam ser baseados na possibilidade de que as tarefas da escola possam ajudar os estudantes a desenvolver novos significados e experiências partindo dos já existentes.

Para que o aluno com deficiência pudesse fazer uso dessa tecnologia assistiva, e mais nenhum outro na sala de aula não fizesse, houve uma conversa com a classe inteira sobre a possibilidade desse uso por seu colega. Não houve represália por parte dos outros alunos, uma vez que eles já tinham conhecimento a respeito da dificuldade intelectual do colega, pois a maioria da turma, cerca de 80%, já haviam sido colegas de classe de P. H.

O processo ensino aprendizagem foi bastante satisfatório em todas os componentes curriculares do 5º ano e P. H. ultrapassou mais essa etapa na sua vida. Essa etapa só foi

possível porque a equipe administrativo-pedagógica da escola deu o suporte necessário para que o aluno em questão fosse escolarizado.

Considerações Finais

A educação inclusiva foi a modalidade educacional que pode fazer com que P. H. pudesse ser escolarizado de acordo com os parâmetros curriculares escolares do ano em que ele estava e, mais ainda, contar com o apoio de colegas representativos da normalidade.

Essa interação de alunos com deficiência intelectual ajudou sobremaneira no seu processo de escolarização, pois ele sentia que também fazia parte do grupo. Todas as atividades desenvolvidas para a classe existia o compromisso de pensar também na participação de P. H. como discente e apto a integrar-se do processo ensino aprendizagem.

Cabe ressaltar, que não existe um método ideal para o direcionamento das atividades para os alunos com deficiência intelectual e, de forma alguma, se propõe que deva ser utilizada uma gama de métodos indiscriminadamente. É preciso sim, refletir constantemente sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, sobre a própria prática e sobre as oportunidades de interação do aluno com o objetivo de conhecimento, a fim de avaliar a eficácia das estratégias, além de propor adaptações e/ou alteração de procedimentos. Enfim, quanto mais diversificados e adequados forem os métodos de ensino às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem dos alunos, menores serão as barreiras de aprendizagem.

Portanto, o planejamento é entendido como um processo, ou seja, ele deve ser flexível e passível de alterações, sempre que necessário se faça. O professor deverá examinar sua prática em sala de aula constantemente, verificando as modificações necessárias no planejamento, buscando reajustá-lo, de forma a atender às necessidades educacionais dos alunos.

Referências

BATISTA, C. A. M. e MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. In: GOMES, A. L. L. *et al*, Deficiência Mental – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. FIGUEREIDO, R. V de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Dificuldade de Aprendizagem. Detecção e estratégias de ajuda**. São Paulo: Editora Cultural, S.A., Edição MMIX. ISBN: 978-85-89990-39-4. V. 1, 2009. 448 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006, 64p.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MELO, S. A.; SARDINHA, M. O. B. Jogos no ensino aprendizagem de matemática: uma estratégia para aulas mais dinâmicas. **Revista F@pciência**. Apucarana, v.4, n.2, p.5-15, 2009. Disponível em: <http://www.fap.com.br/fapciencia/004/edicao_2009/002.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2010.

MENDONÇA, M. M. Retardo Mental. In FONSECA, L. F.; PIANETTI, G.; XAVIER, C. de C. **Compêndio de Neurologia Infantil**. Editora Médica e Científica Ltda. (MEDSI). Belo Horizonte: 2002, ISBN: 85-7199-268-1.

PAULON, S. M. **Documento Subsidiário à política de inclusão** / S. M. Paulon, L. B. de L. Freitas, G. S. Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2º ed., 2007.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA EXPOSIÇÃO DE SENTIDOS E DE PERCEPÇÕES

Lucas Diniz Teixeira – Facip/UFU

lucasdt14@hotmail.com

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela – Facip/UFU

cidasatto@ufu.br

Eixo I – Trabalho Completo

Introdução

Este relato tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas por meio da exposição sensorial “Percepções sobre/de/no mundo: uma exposição de sentidos”, realizada no campus da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, em julho de 2017.

A exposição foi fruto de um projeto que integrou as atividades do Festival de Inverno da UFU, Curta Circuito: Por mais culturas nos *campi* da UFU, institucionalizado pela Pró-reitora de Extensão e Cultura – Proexc. A intenção é que este evento aconteça anualmente, para que os/as estudantes de diferentes *campus* e realidades dialoguem.

A proposta da exposição foi desenvolvida com o intuito de gerar inquietações em seus participantes e, consequentemente, reflexões sobre um mundo/escola mais inclusivo e mais respeitoso. O projeto foi orientado pela coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento a Educação Especial – CEPAE, no qual sou monitor e convivo diariamente com estudantes que têm deficiências. Este centro proporciona a oportunidade de conhecer e combater a exclusão e assim desenvolver intervenções capazes de gerar mobilização nas pessoas da comunidade em geral, principalmente na educacional.

A escola e a sociedade acadêmica, sem dúvida, são espaços de autoconhecimento e de compreensão das diferenças, como afirma Gusmão (2000). Para ela, “a escola por essa perspectiva é antes de mais nada um espaço sociocultural” (GUSMÃO, 2000, p.18). Nessa

perspectiva, compreende-se a importância de ações e intervenções que valorizem as diferenças, enfocando questões inclusivas no contexto escolar.

Com o objetivo de propiciar momentos reflexivos, por meio da percepção sensorial, assim como estabelecer experiências de inclusão, a exposição contou com a participação de 43 estudantes de graduação da Facip-UFU que vivenciaram situações emocionantes e vivenciaram momentos de reflexões e debates sobre diversidade, cultura e inclusão.

Desenvolvimento

Após a aprovação do projeto, por meio do Edital 37/Proexc – UFU, a atividade começou a ser discutida: do que iria ser feito, o que seria efetivamente priorizado e qual era o principal foco a ser destacado. Para que se concretizasse, além de mim e da orientadora, duas estudantes voluntárias do curso de Pedagogia auxiliaram na elaboração, organização e realização da mostra.

Primeiramente, tratou-se sobre o local, visando um ambiente acessível para todo o público que se queria e pretendia alcançar. Foram realizadas três reuniões antes de a exposição acontecer, destinadas a debater sobre as funções de cada um/a e criar as estratégias de intervenção, tanto coletivas quanto individuais.

Cogitando a hipótese de gerar ambientes que fizessem alusão a estados e regiões do Brasil, procuraram-se elementos que trouxessem lembranças familiares, como temperos, perfumes etc. que causassem sentimentos nos/nas participantes, como saudade e alegria. Em meio aos encontros da equipe, idealizaram-se essas questões e questionou-se como promover essas sensações nos indivíduos. Reorganizou-se uma sala de aula, tirando as carteiras e cobrindo as janelas inteiramente com papel Kraft, a fim de gerar mais um espaço de socialização e sociabilidades para que, assim, a exposição pudesse ocorrer. Outro aspecto a ser destacado foram as regras, ou seja, os/as participantes teriam que entrar na exposição com os olhos vendados, impossibilitando a visão do espaço e das demais pessoas, o que causou inquietação e reflexão do que é sentir-se com deficiência visual e quais as dificuldades encontradas no cotidiano.

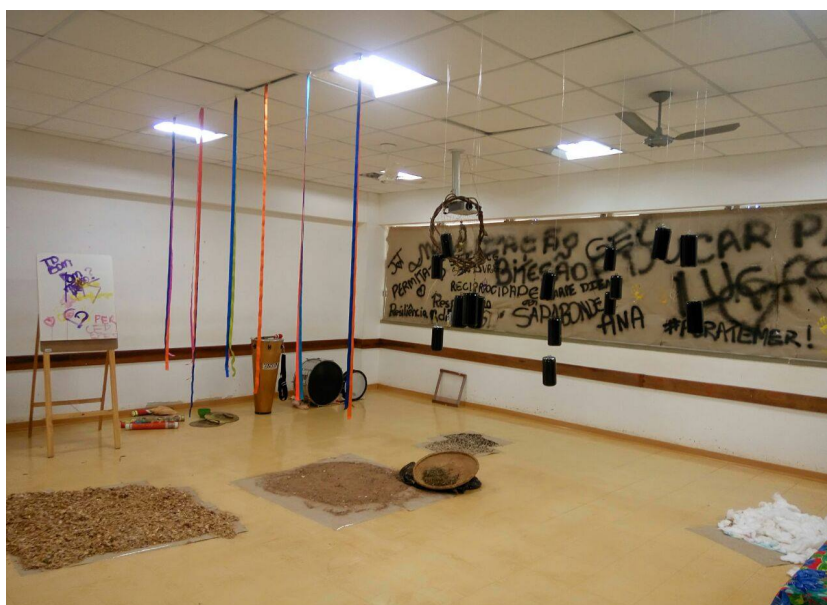
Algumas fotos foram tiradas durante a execução da atividade, tanto para arquivo quanto para a disposição de todos/as. As duas primeiras fotografias (Figura 1 e 2) referem-se à criação do espaço e o cuidado em promover a sensibilização dos/as participantes. Elas foram tiradas antes da exposição começar.



Figura 1 – Pinturas realizadas na exposição

Fonte: Acervo do bolsista 2017

Figura 2 – Mural feito pelos participantes



Fonte: Acervo do bolsista (2017)

Essas fotografias registram como a sala foi organizada, tendo em vista a compreensão dela como espaço de interação e socialização, e estímulo à fruição de outros sentidos, da compreensão das diferenças, assim como de outros aspectos. Em laterais diferentes da sala, providenciou-se um espaço para pintura, com quadros e tintas que visavam explorar as perspectivas de cada pessoa, por meio dos desenhos produzidos por elas. Houve momentos de muita interação com o ambiente por meio do manuseio de diferentes objetos, temperos e instrumentos musicais, propiciando que muitos/as se lembrassem de um lugar, situação ou pessoa.

Como os/as participantes estavam vendados/as, impossibilitados/as de enxergar, eles/elas necessitavam de alguém da equipe para acompanhar, gerando o desconforto de passar minutos como não videntes. Contudo, isso também possibilitou a necessidade de estabelecer vínculos com os/as guias, pois era necessário que confiassem neles/nelas, o que também ocasionou posteriores debates sobre a questão da autonomia e maior dependência em relação ao outro/a.

Aos poucos, foram se apropriando e reconhecendo o ambiente, identificando os cheiros, os objetos, fazendo com que as mãos se tornassem pinceis e um mero rabisco um mundo de estrelas, sol, lua, corações etc. Nesses momentos de interação com o mundo que criavam, deu-se espaço à saudade de casa, às brincadeiras quando criança, do café preto da avó e do cuidado dela, dentre outras reminiscências, fazendo assim com que sentissem medo, prazer e alegria. Com os olhos vendados, e com o ambiente escuro propositalmente, ouviam as risadas, suspiros e sustos dos/as demais participantes. Tudo isso causado pela inquietação de não enxergar, mas também de usufruir mais intensamente de outros sentidos. Com o intuito de socializar as reflexões e percepções sobre/de/no mundo, logo depois que percorriam a sala e tinham contato com diferentes sensações, as pessoas tinham a venda retirada, as luzes eram acesas, e elas podiam explorar o ambiente, descobrindo que o mundo sensorial trazia reflexões capazes de mudar/repensar o real, o concreto e o cotidiano. Ao trilhar o caminho foram feitas várias observações, algumas/alguns estudantes deram seus depoimentos. Um dos que chamou a atenção foi de uma carioca que, por questões éticas,

teve sua identidade preservada, sendo denominada Poly. Ao escutar o barulho de conchas e pandeiro, emocionou-se e lembrou-se de casa: “Nossa! Como eu me lembro de casa, me deu uma vontade de ver meus pais e sentir isso mais de perto” (POLY, 2017). Esse relato evidenciou que a exposição e todo o trabalho foram significativos. O objetivo foi alcançado e, de alguma forma, conseguiu-se sensibilizar o público.

Ainda, sem as vendas e com as luzes acesas, foi proposto um momento de reflexão, no qual os sentimentos eram relatados, expostos e partilhados, de acordo com as Figuras 3 e 4.



Figura 3 – Interação e diálogo entre @s participantes

Fonte: Acervo do bolsista (2017).

Figura 4 – Exposição de cada participante sobre seus medos, concepções de mundo, sobre o mundo e no mundo



Fonte: Acervo do bolsista (2017).

As imagens evidenciam os momentos de interação que a exposição proporcionou. Verifica-se na Figura 3 o reconhecimento do espaço pelos/as participantes ao término da exposição, e na Figura 4, a reflexão coletiva realizada ao final. Por meio dos relatos, foi possível partilhar concepções e percepções de ver um mundo utilizando outros sentidos, com o toque das mãos, com os cheiros, com a audição e com o toque dos pés. Foi emocionante! Algumas pessoas se identificaram com alguns dos ambientes, outras puderam desfrutar um pouco mais da sensibilidade, tanto de outros/as participantes quanto de si próprio/a.

Em um mundo individualista, cada pessoa pode rever seus pontos de vista, rememorar momentos do passado a partir dos odores sentidos, posicionar-se em relação a partir de um outro lugar, considerando que todos/as merecem respeito. Embasando-se teoricamente, foram feitas comparações sobre o cotidiano, as ações e a importância de recriar um “novo mundo que começará a nascer” (POLY, 2017).

Muitas dessas reflexões foram expressas por meio do grafite feito por alguns/algumas dos/as participantes. Palavras de agradecimento e de outros sentimentos preencheram o mural feito de papel kraft, que foi muito significativo, pois verificou-se a importância do diálogo, do respeito às diferenças, da socialização, seja dentro do espaço escolar ou não. As Figuras 5 e 6 (acervo do bolsista – 2017) mostram o mural grafitado, um dos destaques da exposição, nos momentos de reflexão coletiva.

Figura 5 – Arte grafitada no mural



Figura 6 – Mural pronto



O mural exposto foi muito importante na exposição, foi nele que, ao decorrer das reflexões, foram expressadas palavras que concretizaram todo o experimento com o novo e o diferente, tornando-se uma obra coletiva.

Considerações Finais

A exposição proporcionou momentos de reflexões e socialização de conhecimentos; proporcionou uma relevante contribuição para conversar sobre cultura, inclusão, alteridade, dentre outros temas. Ela propiciou também, repensar o mundo de modo diferente, uma vez que as concepções que se tem dele devem ser contextualizadas para incluir pessoas de lugares, costumes, tradições e características diferentes, fazendo com que a sensibilidade para com o/a outro/a aumente, de modo a favorecer o reconhecimento de si. Tais reflexões foram capazes de contribuir para repensar práticas e intolerâncias que, mesmo não sendo nossas, estão presentes na sociedade.

Os detalhes observados, a atenção às sutilezas, a fruição do momento foram as riquezas da exposição, que se utilizou dos toques e olhares, cheiros e outros sentidos para enaltecer a sensibilidade humana, tão maltratada em tempos como os que vivenciamos.

Referências

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul. /dez, 2000. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9158>>. Acesso em: 01 out. 2017.

POLY. Percepções sobre/de/no mundo: uma exposição de sentidos. 25 de julho de 2017. Relato concedido à Lucas Diniz Teixeira.

TEIXEIRA, Lucas Diniz. **Percepções sobre/de/no mundo**: uma exposição de sentidos. EDITAL/UFU/PROEXC/ N° 37/2017. Universidade Federal de Uberlândia. 2017.

EDITAL/UFU/PROEXC/ N° 37/2017. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em:<http://www.editalis.ufu.br/sites/editalis.ufu.br/files/EDITAL_37_UFU_PROEXC_2017_Sele%C3%A7%C3%A3o%20de%20Projetos_%20Projeto%20FIU.pdf> Acesso em: 10 de nov. 2017

A IMPORTÂNCIA DE CONHECIMENTOS SOBRE SAÚDE MENTAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Fernando Silva Paula – FACIP/UFU
fernando.paula@ufu.br

Eixo I – Resumo Expandido

Introdução

Este trabalho constitui-se em uma reflexão sobre a necessidade de o professor de Educação Básica adquirir conhecimentos científicos sobre saúde mental. De forma mais específica, são muito relevantes para o professor conhecer sobre os transtornos de aprendizagem e outros transtornos do neurodesenvolvimento, como o TDAH ou Transtorno do Espectro Autista, mas, também, sobre os diversos problemas e/ou dificuldades de aprendizagem que comumente se observa nos espaços de sala de aula.

A proposta é apresentar brevemente alguns conceitos e definições sobre os temas em questão (dificuldades de aprendizagem, transtornos específicos de aprendizagem, TDAH, etc.), para, logo em seguida, tentar avançar no desenvolvimento de uma reflexão sobre as dificuldades que os professores de Educação Básica encontram para distinguir se estão lidando com condutas de estudantes que podem ser caracterizadas como transtorno, ou, se por outro lado, estão lidando com dificuldades de aprendizagem que são próprias do desenvolvimento ou do processo de escolarização.

A motivação para escrever este trabalho advém da riquíssima experiência docente que obtive lecionando a disciplina “Deficiências e dificuldades de aprendizagem” para os alunos (as) do Curso de Especialização “Inclusão da diversidade no espaço escolar” ofertado pela FACIP-UFU. Ao abordar as temáticas Saúde Mental, TDAH e Transtornos de Aprendizagem, um conjunto muito grande de dúvidas e questionamentos foram apresentados pelos alunos, de tal modo que se pode observar uma grande carência entre os participantes de conhecimentos relacionados a essas temáticas. Neste caso, o fato de os

participantes já serem, em sua grande maioria, professores que atuam na Educação Básica, pode ser tomado como um indício que está faltando uma formação mais consistente sobre essas questões.

Desenvolvimento

Durante minha experiência como docente do curso de especialização em inclusão, os participantes (professores) demonstraram muito interesse e apresentaram muitas dúvidas quando os assuntos tratados foram dislexia e TDAH. A causa desse interesse acentuado pela dislexia e pelo TDAH foi indicada pelos próprios cursistas: eles se deparam cotidianamente com crianças e adolescentes diagnosticados ou com suspeitas de desses transtornos acima apontados. Neste caso, o interesse pelo tema está diretamente relacionado aos desafios que o profissional encontra em sua prática pedagógica.

Mas, quando se verifica um conjunto de professores muito apreensivos e ansiosos em obter informações resumidas ou soluções prontas para enfrentar uma questão, para qual eles demonstram estar pouco preparados, faz-se necessário levar em conta a própria saúde mental do professor que, impotente diante dos transtornos mentais que apresentam seus sintomas em sala de aula, o que acaba acarretando, segundo Vieira et al (2014, p.13), “uma crescente dependência da figura médica, supostamente portadora de soluções rápidas, que culmina em grandes controvérsias, como a *medicalização*.”

Vieira et al (2014) relacionam a questão da medicalização à falta de informações confiáveis sobre os transtornos mentais, vindas principalmente de profissionais especializados da área da saúde. Segundo estes autores, essa falta de informações produz não somente a desconfiança ou insegurança dos professores diante dessa problemática, como também distorce o olhar do professor, fazendo com que este passe, em muitos casos, a tomar como transtorno mental aquilo que na verdade não é, e a não interpretar como possível transtorno aquilo que de fato se constitui como tal. Ainda sobre a medicalização, os autores observam:

É possível que o fenômeno da medicalização tenha como origem a falta de informação confiável, e não sua presença. A informação leva ao desenvolvimento de autonomia, ao senso crítico e à democratização do

conhecimento sobre saúde, o que deveria ser benéfico à comunidade. Em linha com esse parecer, pesquisas apontam que muitos encaminhamentos feitos ao sistema de saúde por escolas são equivocados, ocasionando sobrecarga aos já escassos recursos terapêuticos (VIEIRA et al, 2014, p.14).

Tal como indicado pelos autores, a desinformação sobre questões pertinentes à saúde mental nos espaços escolares de ensino produz efeitos negativos diversos, tanto no que diz respeito à saúde dos sujeitos que ali se encontram – alunos, professores e demais profissionais –, quanto ao próprio sistema de saúde que se sobrecarrega com o excesso de alunos encaminhados com queixas de TDAH e transtornos de aprendizagem.

Um conhecimento elementar sobre saúde e transtornos mentais, indispensável para o profissional da Educação que lida com essas questões, é a própria distinção entre o que são problemas e o que são transtornos mentais. Vejamos, dessa forma, como esses conceitos são concebidos dentro do campo de estudos da Saúde Mental.

Segundo Fleitlich-Bilyk et al. (2014), os transtornos mentais comportam condições bastante variáveis, que vão desde pessoas que vivenciam um transtorno e mesmo assim seguem levando sua vida de maneira produtiva, até casos de TDAH mais leves ou intensos em que as pessoas aprendem a se adaptar aos sintomas. Existem, no entanto, transtornos que são incapacitantes e que geram prejuízos maiores ao indivíduo, à família e à comunidade. Segundo esses autores,

“...os transtornos mentais ocorrem em função da interação entre fatores individuais (biológicos, genéticos, psicológicos), sociais (condições financeiras, de moradia, de rede de suporte, cultura, etc.) e ambientais (influência dos pais, qualidade dos amigos e da escola, exposição a eventos estressores, etc.) e nem sempre precisam ser desencadeados por uma situação específica.”. (FLEITLICH-BILYK et al., 2014, p.27).

Os autores chamam a atenção para o fato de que, para que um transtorno possa ser caracterizado como tal, deve-se observar durante o curso de seu desenvolvimento sinais e sintomas que refletem diversas alterações no funcionamento do corpo, principalmente do cérebro. A identificação dessas falhas adaptativas mais graves é um dos critérios que distingue um transtorno de um problema mental. Outra diferença, é que os transtornos tendem a ser duradouros, enquanto os problemas geralmente são transitórios.

Já os problemas mentais, devem ser tomados como condições intermediárias, mais amenas que os transtornos. Essas condições são geralmente passageiras e causam menores prejuízos ao sujeito e à família. Fleitlich-Bilyk et al (2014) explicam que os problemas mentais podem ser decorrentes de dois tipos de ocasião ou situação: 1) diante de situações de intensa tensão mental, nas quais a adaptação se torna difícil, como, por exemplo, na perda de um ente querido; ou 2) quando pequenas falhas ocorridas no processo de desenvolvimento acabam prejudicando a capacidade adaptativa do sujeito. Nesses casos, observam os autores, eventos corriqueiros podem se tornar grandes desafios, mas, por outro lado, em algumas situações passageiras e sem grande prejuízo, familiares e outras figuras de referência podem ajudar a solucionar o problema.

A distinção entre transtornos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem segue a mesma lógica da distinção que acaba de ser apresentada. Os Transtornos específicos de aprendizagem foram definidos por Seabra et al. (2014, p.189) como “aqueles que afetam o funcionamento do sistema nervoso central, levando a desempenhos abaixo do esperado em testes padronizados de leitura, escrita ou matemática e interferindo, assim, no rendimento escolar ou em atividades em que tais habilidades são necessárias.”. Conforme estes autores, os transtornos de aprendizagem são herdáveis geneticamente e os prejuízos que causam são persistentes ao longo da vida do sujeito. Colocam ainda que, para poder afirmar que um aluno tem algum transtorno específico de aprendizagem, é preciso primeiro excluir qualquer outro aspecto que possa se constituir como a causa do mau desempenho.

A partir de um viés mais psicanalítico, Braga et al (2007) indicam que os problemas de aprendizagem se encontram entre o conjunto de questões envolvidas no fracasso escolar. Para estas, autoras os problemas de aprendizagem devem ser entendidos como resultantes da articulação de fatores orgânicos, cognitivos e afetivos. Além destes, as autoras ainda levam em conta fatores de ordem familiar, social e educacional, propondo ainda que os problemas de aprendizagem devem ser compreendidos na relação entre ensinante e aprendente. Nesta definição, pode-se apreender o quão amplo é o conjunto de elementos abarcados pela noção

de problemas de aprendizagem, o que nos alerta para o cuidado que se deve ter antes de afirmar que um aluno tem “transtorno de aprendizagem”.

Conhecer essa conceituação básica que envolve problemas ou transtornos, assim como a própria noção de saúde mental, que não poderá ser explorada neste trabalho, é um primeiro passo fundamental em um programa de capacitação docente voltado para à inclusão da diversidade no espaço escolar. Em sua prática, o professor lida cotidianamente com várias crianças, geralmente grupos da mesma faixa etária, podendo, pois, ser instruído a identificar sinais de transtornos ou dificuldades de aprendizagem.

Considerações finais

Introduzir conhecimentos básicos sobre saúde mental no espaço escolar é de suma importância para a construção de um ambiente mais propício ao desenvolvimento saudável. Pode-se dizer que conhecimentos sobre saúde mental, que envolvem compreender o que é transtorno e o que são dificuldades de aprendizagem, constituem um importante recurso para promover a saúde. Se, por um lado, entendemos melhor o que dificulta a aprendizagem o leva uma criança a adotar comportamentos de agressividade ou isolamento e, por outro, aquilo que facilita a aprendizagem e formas mais saudáveis de interação humana no ambiente institucional, então teremos mais condições de contribuir para transformar a escola em um espaço que favoreça o desenvolvimento saudável e criativo do sujeito.

Referências

- BRAGA, S. S.; SCOZ, B. J. L.; MUNHOZ, M. L. P. Problemas de aprendizagem e suas relações com a família. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 149-159, 2007.
- FLEITLICH-BILYK, B. et al. Saúde e transtornos mentais. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 25-36.
- SEABRA, A. G. et al. O que são transtornos de aprendizagem. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 189-206.
- VIEIRA, M. et al. Saúde mental na escola. In: In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 13-24.

Eixo II

Educação Especial e atendimento educacional especializado

Este eixo tem como proposta agrupar artigos e relatos de experiência sobre atendimento especializado e formação de profissionais para essa área, bem como análises de práticas pedagógicas referentes ao trabalho realizado com o público-alvo da educação especial, por meio da sala de recursos, dos intérpretes de Libras, do guia intérprete, etc.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CANÁPOLIS-MG

Gustavo Araújo de Carvalho
Mestrando em Geografia – PPGeo-UFG/REJ
guttodecarvalho@yahoo.com.br

Eixo II – Trabalho Completo

Resumo: A educação especial inclusiva é um dos grandes debates atuais, sendo assim, este artigo tem como objetivo trazer uma contribuição sobre o ensino inclusivo no município de Canápolis-MG. Este levantamento ocorreu devido à necessidade em conhecer como se dá o ensino inclusivo no espaço estudado, além de responder algumas questões em relação a evolução da inclusão diante os espaços escolares, revelando assim traços de um movimento que reflete cotidianamente em diversas escalas, seja em grandes ou pequenas cidades. Conclui-se, ser necessário analisar as práticas e a forma como se dá este processo, para possibilitar uma educação com qualidade e em condições de igualdade de oportunidades para todos.

Palavras Chave: Educação especial, inclusão, escola.

Introdução

Para falar de inclusão, temos que fazer um breve levantamento histórico de todo o processo de desenvolvimento desta proposta de ensino que paira e se concretiza sobre o ensino, porém neste artigo faremos uma aproximação da ciência geográfica, o que para muitos é um dos grandes desafios quando abordamos ambas dentro do espaço de ensino.

O movimento que envolve a Educação Especial atualmente amplia suas escalas de debate, fazendo com que a temática esteja presente em todos os eventos que primam o ensino, como consequência a isso têm se desenvolvido diversas políticas voltadas para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A inclusão destes alunos no Ensino Regular acentuou após as propostas apresentadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem, Tailândia, no Fórum Mundial da Educação, em Dacar, Senegal e, principalmente, com a Declaração de

Salamanca, em 1994, quando os princípios da educação inclusiva ficaram mais claros (MEC/SEESP, 2008).

A proposta que envolve a educação inclusiva é fazer um ensino que possa incluir os alunos independentes de suas necessidades. No entanto, quando a efetivação em incluir sai do papel e vai para a execução são inúmeros obstáculos que aparecem, passando por todos os níveis de ensino, dos anos iniciais até o ensino superior.

Por muitas vezes o ensino inclusivo no espaço regular é dificultado pela estrutura física da escola, que pode não permitir o acesso total do aluno incluso; pelo processo de formação insuficiente dos professores ou a falta de capacitação nesta temática, o que acentua o preconceito em relação ao grupo de alunos inclusos; além dos recursos financeiros que por muitas vezes são escassos. Para trabalhar com inclusão, é necessário desamarrar-se dos preconceitos, vivenciar e sentir todo o contexto escolar.

Os procedimentos metodológicos ocorreram em diversas etapas, onde foram divididos na construção do referencial teórico, pois de acordo com Rauen (1999), é condição básica para qualquer trabalho, uma vez que o pesquisador precisa se inteirar de dados do acervo humano para balizar seus esforços. Em um segundo momento, realizou-se a visita as escolas o que para a Geografia pode ser definido com trabalho de campo, utilizando-se de diálogos informais para o levantamento de dados e da possível abertura para alguns questionamentos que envolvem particularidades em relação as diversas formas metodológicas, buscando sempre respeitar a ética profissional e a individualidade dos sujeitos envolvidos.

Assim, o objetivo do trabalho foi compreender como são os espaços educacionais da cidade de Canápolis/MG na proposta da inclusão; como os profissionais lidam com esse processo, considerando que todas as escolas pesquisadas trabalham no intuito de incluir o aluno efetivamente no ensino regular. Entende-se que é necessário, também, diagnosticar o espaço físico, os recursos humanos e materiais disponíveis para atender a proposta educacional inclusiva. Nas considerações finais poderemos chegar a uma conclusão, no município de Canápolis-MG, temos uma educação especial ou inclusiva?

EDUCAÇÃO ESPECIAL: integração diante a inclusão

Quando pronunciamos as palavras inclusão e integração, elas soam como algo que possui o mesmo significado. Porém, quando se coloca diante do ensino especial as mesmas apresentam-se distintas, conforme destaca Mantoan (2006). A autora diz que “os termos integração e inclusão, muitas vezes, são utilizados para expressar situações consideradas semelhantes, mas adverte que os seus processos de construção teórico-metodológicos são distintos e fundamentam-se em momentos históricos diferentes”.

Frente a isso podemos entender que integrar não é incluir. A integração, de acordo com Prieto (2006), foi um modelo de atendimento escolar proposto, no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, cujo foco era a aceitação de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, com a pretensão de que estes indivíduos estivessem o mais próximo possível dos demais alunos, ajudando-os a ter uma aproximação com o padrão de normalidade. (PRIETO, 2006).

Entende-se que a integração do aluno é apenas colocar o mesmo para conviver com outros alunos, mas necessariamente ele não vive as mesmas realidades escolares, ou seja, estar junto significa estar no mesmo espaço, porém as realidades didáticas e metodológicas não permeiam as diferenças encontradas ali, para que possa de fato conviver e compreender a partir das relações que se estabelecem. De acordo com Carola (2016, p.30), “a integração significa uma participação tutelada do aluno que precisa se adaptar. É o aluno que se integra, se adapta ao sistema de educar homogêneo e prevalecente”.

Desde o início dos anos de 1980, os países internacionais configuravam-se diante de um movimento de luta contra essa concepção que envolvia a educação especial, que ao mesmo momento que integravam estes alunos, os espaços de ensino acabavam segregando-os a um grupo reduzido de alunos com necessidades educacionais especiais. “Quando criaram a REI (*Regular Education Initiative*), tinham a proposta de que todos os alunos, sem exceção, deveriam estar inseridos na escola de ensino regular, que pudessem receber um ensino que fosse resultado da inclusão” Mantoan (2006, p16).

O movimento também buscava mudanças e reformas no ensino regular, para que pudesse atender de forma ampla e com maior recurso todo o corpo de alunados, entende-se então que existe necessidade de uma representatividade diante direitos dos alunos especiais, fazendo com que as leis passem a ser praticas em diversos espaços sociais.

Quando se faz uma análise textual de Sanchez (2005) percebe-se que alguns autores internacionais que deram continuidade a luta contra o processo de integração e, ao mesmo tempo fortificava o movimento da inclusão em diversas localidades do mundo, surgindo como resultado uma pluralidade trabalhos de autores como: Booth (1988) e Tomlinson (1982), ambos no Reino Unido; Ballard (1990) na Nova Zelândia; Biklen (1989) na América do Norte; Fulcher (1989) e Slee (1991) na Austrália; e um pouco mais tarde, os de Sanchez (1996) e Ortiz (1996) na Espanha.

Para que a escola passe a exercer um papel inclusivo, deixando então de ser apenas integradora, a mesma deve passar por mudanças, como enfatiza Gadoti (2007, p.12):

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população.

Frente a este debate, o movimento que envolve a inclusão propôs novos conceitos relacionados às necessidades especiais, fazendo com que muitas dificuldades impostas pelos alunos fossem trabalhadas a partir da reorganização do espaço escolar e, por conseguinte, buscassem novas metodologias para adaptar aos alunos especiais, acarretando, então, em uma revisão das propostas educacionais.

De acordo com Ballard (1997) apud Sanchez (2005), a característica fundamental da educação inclusiva é a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero. Podemos entender que existe um reforço de que todos os alunos possuem o direito e o acesso ao estudo de qualidade. Skrtic (1999) apud Sanchez (2005) considera que a educação inclusiva pode oferecer a visão estrutural e cultural necessárias para começar a reconstruir a educação pública rumo às condições históricas do século XXI.

A compreensão da educação especial inclusiva se constitui diante a um novo foco para a formação, onde possa trazer contribuições de grande valia afim de transformar os conceitos relacionados as práticas do sistema educacional. Sanchez (2005) defende a educação inclusiva como direito a prevalência de um único sistema educacional para todos.

Nesse sentido entende-se que existem diferentes formas metodológicas quando nos referimos a formas de ensinar, e para que todos tenham o direito a uma educação igualitária o professor deve permear as formas de ensino as diferentes realidades encontradas na sala de aula. Com base nisso, Vargas et al (2003) diz que inclusão é muito mais que estar no mesmo espaço, trocar experiências e socializar-se. É ter as diferenças respeitadas, é fazer parte de um grupo e se identificar com ele, é não ter de se submeter a uma cultura, a uma única forma de aprender. Ou seja, incluir não é inserir um aluno em diferentes realidades, mas sim tornar aquela realidade mais próxima do cotidiano do aluno, atendendo as diferenças.

Em tempos de educação inclusiva não há mais espaço para modelos educativos que busquem homogeneizar e normalizar seus alunos, mas sim propostas que contemplem a diversidade (STAINBACK, 2006). Quando se analisa esta última citação, entende-se que as escolas possuem os obstáculos a serem superados diante da efetividade da inclusão, onde muitos espaços educacionais não estão preparados para atender a diversidade de seus alunos, e também professores que não privilegiam a formação continuada e não buscam estudos relacionados a inclusão.

Em campo podemos perceber a dificuldade que muitos profissionais que trabalham nos espaços escolares possuem em exercer a inclusão, Fumegalli (2001, p.17) afirma que:

Na maneira tradicional de ensinar, a competição entre os alunos e a homogeneização das respostas e de comportamentos esperados, a “transmissão” do conhecimento e o pavor de errar impedem alunos e professores de contemplar as diferenças e de reconhecer a riqueza que elas aportam ao desenvolvimento dos processos educativos, dentro e fora das escolas.

Já com os parâmetros conceituais em relação a educação inclusiva estabelecidos, podemos salientar de que na perspectiva de que as pessoas com necessidades especiais

devem ter acesso ao ensino regular, buscando desenvolvimento social e cognitivo, além de um processo de socialização que favorece diretamente para a formação cidadã do aluno, implicando diretamente em providências indispensáveis para o bom funcionamento de uma escola inclusiva.

No decorrer teremos a contextualização do ensino inclusivo no município de Canápolis-MG, buscando entender qual processo é detectado diante do Ensino Especial, a integração ou a inclusão, favorecendo um debate entre os paradigmas que implicam na atualização e no desenvolvimento da inclusão em aplicações educacionais.

Conhecendo o cenário educacional de Canápolis-MG

A apresentação dos resultados obtidos por meio deste estudo e, conseqüentemente a análise dos resultados, faz com que possamos entender e visualizar qual o panorama da Educação Inclusiva na cidade de Canápolis-MG, apresentando algumas questões que envolvem desde a forma como as escolas recebem os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, as condições da escola diante da proposta da inclusão, o processo de acessibilidade que envolve toda a comunidade escolar, quais as formações dos profissionais que trabalham diretamente com estes alunos.

Por meio da análise sistemática dos números apresentados pelo site do IBGE(2017), chegamos a um total de mil setecentos e cinquenta e seis alunos (1.756), sendo estes distribuídos em diferentes escalas administrativas que envolvem o ensino da cidade de Canápolis-MG. Com um grande número de alunos, o espaço de pesquisa pode ser levantado um leque de informações, dentre elas as condições físicas das escolas para atender o cenário da inclusão. Nas escolas da cidade em estudo todas as escolas passaram e algumas ainda passam pelo processo de construção/reforma para se adequarem ao quesito “acessibilidade”.

Pode-se perceber a partir da visita in loco que ainda falta a adequação de alguns espaços das escolas. De sua totalidade (8) escolas, somente duas (2) fizeram poucas alterações para atender as demandas educacionais que partem dos alunos sujeitos da inclusão.

Devemos frisar que as escolas devem se modificar para atender os alunos com necessidade educacionais especiais, buscando fazer valer as propostas que atualmente são pautadas por leis, e que necessariamente fazem com que possam ser removidas as barreiras que impedem o acesso dos alunos diante o ensino e sua devida qualidade. Faz-se, então necessário investir em ações no município que primeiramente discutam as seis dimensões da acessibilidade descritas por Sasaki (2005), que tem como objetivo viabilizar as condições dando fortalecimento ao processo de ensino aprendizagem inclusivo.

Com relação à acessibilidade comunicacional a mesma vem sendo trabalhada diante das escolas pesquisadas, onde os alunos possuem atendimentos especializados com psicólogos, diálogos diretos com os professores responsáveis pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado), além de ocorrer um estreitamento na relação pais e professores.

O que pode ser destacado também é o pequeno número de profissionais especializados para trabalhar diretamente com a Educação Inclusiva, fazendo com que os alunos que necessitam de atendimento especializado sejam retirados da sala de aula para serem avaliados e/ou atendidos. Ao avaliar a realidade que se encontra nas escolas pesquisadas verificou-se que os profissionais apresentam na sua formação superior algum conteúdo que discute a inclusão escolar; além disso, alguns possuem cursos de aperfeiçoamento.

A multiplicidade encontrada nos espaços escolares faz com que seja exigido dos docentes um maior desenvolvimento de suas habilidades, fazendo com que o ensino seja aplicado incluindo todo o corpo de alunos, independente das diferenças que podem ser apresentadas em sala de aula. Entende-se que quando se trabalha a inclusão no espaço escolar, se ganha muito mais do que somente no processo de ensino aprendizagem, o êxito pode ser visto na formação crítica dos alunos em relação a autonomia e até no empoderamento diante do espaço em que os mesmos estão inseridos.

Em tempos de educação inclusiva, não há mais espaço para modelos educativos que busquem homogeneizar e normalizar seus alunos, mas sim propostas que contemplem a diversidade, como destaca Stainback (2006). Carneiro (2008) também afirma que a realidade nacional das escolas conta com muitas limitações referentes ao como compreender

e lidar com a diversidade, bem como a carência de princípios pedagógicos orientadores nesse contexto.

Existe uma necessidade que paira sobre todas as escolas pesquisadas, a necessidade de um profissional específico: uma fonoaudióloga, pois existem muitos alunos que possuem problemas na fala, o que interfere diretamente no aprendizado dos mesmos. Como diz uma professora de apoio (2016) *“fazer com que diminua ainda mais as diferenças em sala de aula, pra fazer com que o aluno tenha mais voz ativa”*. Por isso, entende-se que um tratamento contínuo com este profissional, pode tornar o aluno mais autônomo diante dos espaços em que esteja inserido.

Podemos assim perceber que a inclusão necessita de metodologias e procedimentos que adéquem diante das necessidades especiais encontradas. Para Denari (2006), desse modo, apresenta-se ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visam a formação do cidadão, com novos valores, desencadeando atitudes de respeito e aceitação da diversidade.

De acordo com Guimarães (2004, p. 31):

O processo de formação de agentes críticos deve passar por um processo que envolva uma grande articulação entre teoria e prática, onde a didática faz com que se tenha um ótimo desenvolvimento nas articulações fazendo com que diminuam as distâncias que podem ser encontradas na relação professor/aluno. Todo esse processo de formação dos alunos, não envolve somente o professor mas sim uma gestão e uma organização da sociedade escolar, e que envolva os recursos humanos e técnicos em prol do ensino de qualidade e na formação de agentes críticos em relação ao espaço inserido.

Devemos levar em consideração que o professor deva se capacitar e ter uma sensibilização para que possa atuar efetivamente diante das necessidades especiais, desta forma é possível criar um espaço consciente das questões sociais que envolvam as diversidades diante das políticas de inclusão. Sendo assim, podemos citar Denari (2006, p.36) onde o mesmo diz que “[...] ampliando este horizonte, estes aspectos deveriam ser incluídos já na formação do educador, principalmente em cursos de licenciatura e pedagogia”. Podemos claramente ver a necessidade de discutir a inclusão diretamente nos

curso que forma professores, começando desde cedo o processo de sensibilização diante do “novo” contexto escolar e social.

Macedo (2005) inclui na questão da formação educadora, cujo papel em sua opinião também é decisivo para a construção de escola inclusiva, reconhecer que esta formação deve ser pautada na capacidade reflexiva, onde o ensinar e o aprender são indissociáveis. A consciência social e política sobre a inclusão, aliada a uma sólida formação constitui-se, portanto, avante a proposta de escola inclusiva.

O que não pode ser deixado de lado é o posicionamento dos professores diante da inclusão nas escolas públicas da cidade analisada, o que reflete diretamente no processo de formação dos professores. Em conversa informal com alguns professores sobre a forma como a Educação Especial é aplicada, teve diversos questionamentos, como podemos ver abaixo.

Alguns professores citam a “falta de preparo para trabalhar com estes alunos”, pois na cidade não existem cursos para que os professores se qualifiquem diante da inclusão, onde os mesmos devem recorrer a cidades vizinhas. E, em muitos casos, não existe incentivo do governo municipal. Na maioria das escolas pesquisadas são visualizadas a mesma fala: “em relação aos profissionais que trabalham aqui, todos têm pós-graduação, mas precisamos urgente de cursos sobre inclusão, como trabalharmos com as necessidades especiais em nossas escolas”. Pode-se perceber que há uma necessidade de oferecer uma capacitação mais efetiva para os professores, pois estes encontram-se despreparados para tratar da questão.

Diante da pesquisa também encontramos professores que acreditam que a pouca alteração feita nos espaços físicos faz com que a escola não seja um espaço inclusivo, “nossa escola tem pouca adaptação para receber estes alunos”, necessitando assim de recursos para que altere as demandas físicas, e que possam receber os alunos especiais. Em outra fala podemos ver a necessidade de algumas mudanças no espaço físico, “tem que alargar algumas portas, fazer algumas rampas, adaptar o banheiro, e os espaços de educação física que também precisa de algumas adaptações”, sendo assim podemos perceber a falta de

adaptação, indo contra alguns direitos dos alunos, independente da sua necessidade especial.

É visível em algumas falas que a falta investimento na formação de professores e posteriormente nas questões relacionadas à acessibilidade dos alunos, afetam diretamente a efetivação do processo inclusivo. As escolas precisam de um maior apoio das políticas públicas, principalmente em relação às escolas municipais, onde muitas delas se encontram precárias e distantes de atingir a proposta inclusiva.

Em visita aos espaços escolares ocorre também em sua maior parte a ausência de recursos técnico-pedagógicos, materiais que aos poucos vem sendo construídos e adquiridos pelas escolas da cidade, e vem sendo construídos de forma com que o trabalho em equipe seja reflexo diante da sala de aula, mobilizando esforços da comunidade escolar, envolvendo os gestores da educação integrando as bases curriculares que atingem diretamente na formação dos alunos, nos espaços de vivência. Baseado em Prieto (2006), que diz haver necessidade de se estender a capacitação a todos os professores e não restringi-la aos especialistas, percebe-se que, no município pesquisado, é preciso investir nessa ação com esse foco.

Quando pontuamos a realidade que envolve diretamente na acessibilidade os educadores ouvidos, referem-se na necessidade de algumas adaptações para que possa receber os alunos com necessidades especiais disponibilizando recursos para que possam atendê-los.

Com base em Sasaki (2003), é de responsabilidade das escolas regulares mudarem o seu paradigma educacional, portanto as suas estruturas físicas, programáticas e bases filosóficas, para que, assim, possam atender de maneira efetiva as necessidades específicas de seus alunos.

O que deve ser elucidado é que para que aconteça uma educação de forma complexa e que tenha êxito diante da qualidade do ensino, o mesmo deve ter um apoio em parte das políticas públicas estabelecidas diante das várias escalas do governo, estadual, federal e ou municipal. Sendo assim, nesta pesquisa foram apresentados dados demonstrativos de que,

caso não ocorresse o apoio destas escalas governamentais, principalmente em nível do município, ficaria difícil de garantir condições necessárias para que possa desenvolver uma educação que possa contemplar todas as especificidades dos alunos em questão.

O que foi pautado no início desta pesquisa é que cabe ressaltar que o processo de inclusão, onde a legislação preconiza a responsabilidade de que os gestores possam propiciar uma educação de qualidade diante da educação especial. Outro aspecto a ser valorizado é a voz do sujeito pesquisado, levando ao mesmo um maior conhecimento sobre a educação inclusiva, o que será comentado adiante, a importância da pesquisa para o espaço analisado.

Quando relacionamos a educação especial à educação inclusiva, podemos ver que muitos percebem a diferença entre os dois conceitos e, ao mesmo tempo, percebem que existe uma necessidade da aproximação das políticas nacionais as escolas, dando forma nas políticas de acordo com os diferentes campos de ensino.

Para apenas considerar e não concluir

Temos uma convicta certeza a partir da leitura que o papel da inclusão vai além do que apenas socializar o aluno e ou integrar no espaço escolar, é contribuir para que o mesmo possa ser efetivo diante o espaço de ensino, pensando assim chegamos a conclusão de que no município de Canápolis-MG não se pratica em totalidade a inclusão, temos resquícios de uma educação especial na perspectiva inclusiva que vem sendo pensada por meio das políticas públicas buscando seu findar.

Portanto devemos pensar também que avançamos diante do passado tenebroso que envolve a educação especial inclusiva, não podemos negar que houve avanços, porém podemos alcançar outros patamares. Sendo assim, visto que o estudo em foco visa contribuir com o espaço em análise, acredita-se ser necessário pensar e *praticizar* mais sobre a inclusão, buscando criar laços que vão além dos muros da escola e possam propiciar ao aluno uma positividade diante sua situação.

Referências

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão**, Brasília, n. 2, p.8-12, ago. 2006.

CARVALHO, RositaEdler. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Inclusão**, Brasília, n. 1, p. 29-34, out. 2005.

FREITAS, Soraia Napoleão. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. **Inclusão**, Brasília, n. 3, p. 37-40, dez. 2006.

Gonçalves Mendes, Enicéia, “**Breve histórico da educação especial no Brasil**”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

HADDAD, Fernando. Entrevista. **Inclusão**, Brasília, v. 4, n.1, p. 04-06, jan./jun. 2008.

IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2017

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria M. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos. José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC/SEESP. Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial nº555 de 05 de julho de 2007. **Inclusão**, Brasília, v. 4, n.1, p. 07-17, jan./jun. 2008.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria M. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão**, Brasília, v. 4, n.1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**, Brasília, n.1, p. 7-17, out. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão**, Brasília, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. A Educação Inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. **Jornal dos Professores**, São Paulo, n. 343, fev. 2003. p. 15.

STAINBACK, Susan. Considerações textuais e sistêmicas para a educação inclusiva. **Inclusão**, Brasília, n. 3, p. 8-14, dez. 2006.

VARGAS, Gardia et al. **Educação especial e aprendizagem**. Florianópolis: UDESC, 2003.

VEIGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação Profissional: indicações para a ação: interface educação profissional/ educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2003, p. 84.

A IMPORTÂNCIA DA VIVÊNCIA COM ESTUDANTES DEFICIENTES NA FORMAÇÃO INICIAL

Heloisa F. F. Batista

heloisa.f.batista@gmail.com

Amanda C. Mendes

amanda.crismendes26@gmail.com

Alessandra R. Arantes

ale.riposati@gmail.com

Instituto de Física (IF-UFU)

Eixo II – Trabalho Completo

Introdução

A inclusão tem tido diversos avanços nas últimas décadas a partir de documentos norteadores, nacionais e internacionais, tais como Constituição Federal (BRASIL, 1988), Conferência de Jomtien (UNESCO, 1998), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1999), Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 2015), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outros. Tais documentos buscam dar voz à pessoa com deficiência e sugerem medidas que assegurem seu convívio na sociedade.

São inúmeros os desafios para que a inclusão de estudantes com deficiências seja plena nas escolas da Educação Básica e Superior dentre eles a formação continuada dos professores, que necessitam de cursos sobre as especificidades e características deste público para melhor atendê-lo e auxiliá-lo em sua inserção na sociedade. Também, torna-se imprescindível que sejam discutidas práticas e vivências inclusivas durante a formação inicial de professores em todos os níveis.

Nesse sentido, este trabalho visa apresentar o relato de experiência de duas licenciandas em processo de formação que atuaram no ensino de ciências em um estágio com estudantes com Síndrome de Down (SD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi

possível relacionar como a experiência com estes alunos pode influenciar em suas formações como futuras docentes tendo em vista a crescente demanda de alunos deficientes nas turmas do ensino regular.

Experiência na educação de crianças com deficiência durante o processo de estagio docente

Este trabalho consiste em um relato de experiência vivenciado pelas discentes do Curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Campus de Santa Mônica, no período de abril de 2016 a outubro de 2017. Baseado em uma metodologia de pesquisa narrativa, este relato deve ser entendido como uma forma de compreender a experiência humana, pois se trata da percepção e do estudo de histórias vividas e contadas. A pesquisa narrativa, no campo educacional vem sendo bastante utilizada nos últimos anos, pesquisadores como Nóvoa (1993) e Bolívar (2001), entre outros, têm apresentados trabalhos significativos nessa área, que versam desde a constituição do educador reflexivo até a formação dos profissionais da Educação.

A escolha desse tipo de abordagem surge do interesse de contar histórias de vida à luz de narrações convertidas em uma perspectiva peculiar de investigação. De acordo com Kramer (1998), resgatar a história das pessoas significa vê-las constituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, re-inventando a dialogicidade, a palavra. Nessa perspectiva, a dupla dimensão da pesquisa narrativa atribui ao professor e ao discente o papel de sujeito do estudo, recolocando-os no centro das pesquisas educacionais, pois ao mesmo tempo em que a pesquisa narrativa possibilita a eles investigar sua própria prática e produzir seus saberes, garante o espaço para a formação desse futuro docente e do docente, através da reflexão coletiva e socialização desses profissionais.

Diante do exposto este trabalho buscou possibilitar uma melhor compreensão da multiplicidade dos sentidos, ou seja, ajudar na compreensão de mundo dos sujeitos e entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes, colaborando para situar a interpretação dos fenômenos estudados. Goodson (2000) destaca que as narrativas podem ser um dos instrumentos que melhor viabilizam a coleta de informações, pois o homem compreende por que interroga as coisas com as quais vive e convive.

Logo o trabalho surge da necessidade que sentimos em dividir com todo público interessado a experiência que estamos vivenciando no estágio, além da narrativa da troca de experiências vivenciadas ao longo desse período. Com isso pretendemos discutir aqui a riqueza da aquisição de novos conhecimentos tão imprescindíveis para atuarmos de forma mais evolutiva em salas de aula, além de procuramos narrar às experiências vividas com argumentos que fundamentam a temática desse relato, uma vez que ao relatar algo “se exerce precisamente uma arte de fazer e uma arte de pensar” (CERTEAU, 1994, p. 152).

O campo de estágio

O estágio foi realizado em uma escola pública de referência na cidade de Uberlândia da rede de ensino mineira, que atende cerca de 900 alunos, sendo 38 alunos com alguma deficiência, oferecendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) integrado ao espaço físico da mesma. A escola oferta turma de Educação Infantil, Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase no Ensino Fundamental com habilitação em Técnico Administrativo.

Com o intuito de melhor amparar alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, a escola oferta no contra-turno atividades de reforço escolar com os professores regentes das respectivas disciplinas, tais atividades são desenvolvidas em horários e dias específicos pré-determinados anteriormente. Este atendimento é direcionado tanto para alunos que carecem de atenção especial além da sala regular quanto para alunos que demonstram interesse em participar de outros projetos desenvolvidos pelos professores. A partir do quarto ano, as aulas são lecionadas com professores especializados em cada conteúdo curricular, contrário dos anos anteriores em que as aulas são lecionadas por professores regentes de turma além, de professores de Arte (Artes Visuais, Teatro, Música e/ou Dança), Educação Física, Filosofia e Informática.

A referida escola tem uma parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e acolhe estudantes da graduação para que possam desenvolver atividades de estágio, tendo os cursos de licenciaturas os mais atuantes. O estágio é regulamentado pela Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), tendo como objetivo elucidar os

objetivos e as diretrizes desta atividade que visa contribuir para a formação do estagiário através de vivências em sua futura área de formação. A escola realiza processos seletivos para estagiários atuarem com a área de Educação Especial (AEE) para realizar mediações com alunos com deficiência durante acompanhamento nas aulas em turmas regulares. A partir da vivência com estas crianças com e sem deficiências, professores regentes e especializados, comunidade escolar e as famílias das crianças acompanhadas, pôde-se confeccionar este relato de duas licenciandas do curso Física Licenciatura com duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma criança com Síndrome de Down (SD), tendo como foco o impacto que estes acompanhamentos tiveram, e ainda tem, durante a formação inicial destas graduandas.

Reflexões sobre a prática docente a partir da vivência com dois estudantes autistas

O interesse pela compreensão dos desafios da inclusão surgiu a partir da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Durante o ano letivo de 2016, iniciamos o estágio realizando a mediação dos conteúdos abordados no quinto ano do Ensino Fundamental com uma aluna autista. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por distúrbios que podem ser descritos pela dificuldade em estabelecer uma comunicação social e a presença de comportamentos repetitivos (APA, 2014). A partir da apresentação do quadro e características da aluna a ser acompanhada, compreendemos que o trabalho a ser desenvolvido seria totalmente diferente do que havia sido desenvolvido no PIBID.

O desafio inicial foi estabelecer parâmetros de convivência com a estudante durante todas as aulas. A primeira semana foi a mais impactante, por não conhecermos a turma. Houve uma assembleia em que a equipe da Psicologia Escolar desenvolveu com todas as turmas, cujo tema principal foi a estudante autista e a principal queixa foi o fato dos colegas não conseguirem se aproximar, pois quando estes tentavam ela dizia que a machucavam fisicamente.

Diante disso, propomos atividades em dupla ou grupo, e buscamos conhecer melhor os demais estudantes da sala, sendo vinte e seis alunos entre 10 e 11 anos. No

primeiro momento, os alunos se mostraram desconfiados com nossa presença, por isso nos intervalos buscávamos ganhar a confiança deles e identificar pontos em que a aluna autista pudesse se aproximar dos colegas. A estudante não tinha tido um mediador fixo e em diversos momentos nos desafiava para saber os meus limites. Nosso maior desafio neste período inicial foi estabelecer limites e uma rotina com ela, o que foi importante para a criação de vínculos emocionais. Ela passou a expor o que sentia, assim foi possível buscar uma melhor forma para auxiliá-la no desenvolvimento de um relacionamento com os colegas, além da mediação com o conteúdo trabalhado em sala.

Foi possível perceber que a maioria dos professores tinha dificuldades em lidar com a aluna com deficiência e pediam a nossa ajuda para tentar conhecê-la melhor. Algumas vezes realizamos, a pedido deles, atividades com a aluna, em um ambiente fora da sala de aula. A avaliação também era um grande desafio e muitas vezes era aplicado a avaliação padrão da turma.

Devido nossa proximidade com Ciências e Matemática, influenciámos, de forma inconsciente, a aluna a desenvolver mais atividades nestas áreas do conhecimento. Com relação aos colegas de turma, se aproximaram da estudante após estabelecerem um laço emocional e de confiança. Como estávamos presente todos os dias foi possível auxiliá-los a incluir a colega nos grupos. Eles atenderam e buscaram fazer com que ela realmente participasse das atividades de forma ativa.

No ano seguinte, a estudante foi para o sexto ano. Devido ao avanço nas relações sociais com a turma, a direção entendeu que ela não necessitaria de uma monitora o tempo todo, e por isso, fomos direcionadas para acompanhar outro estudante autista do quarto ano, porém ele não aceitava a presença de um mediador. Na primeira semana, nos sentimos angustiadas, pois não tínhamos muitas informações a respeito do aluno. Precisamos de um mês para nos aproximar dele de forma que nos dissesse o que não o agradava, o que suas ações diziam sobre seus sentimentos. Inicialmente ele quase não ficava em sala de aula e corria em toda a escola, nos fazendo ir atrás. O estudante tinha o hábito de bater nos colegas, mas foi reduzindo a partir da nossa mediação. Foi possível perceber que os colegas

de sala buscavam acolhê-lo de forma mais enfática do que a turma da primeira aluna, talvez seja porque estavam juntos desde a Educação Infantil. Os professores apresentavam muitas incertezas de como deveria proceder, buscando algumas vezes realizar atividades adaptadas.

Após dois meses, conseguimos estabelecer uma relação de respeito e transparência e quando começava suas crises com gritos e se debater, conseguíamos, através da conversa, acalmá-lo para não se machucar. Com o passar do tempo, ele começou a ficar em sala de aula, mas ainda não aceita um mediador. Às vezes nos convida para acompanhá-lo. Quando estava tranquilo, retirávamos para torná-lo independente pedagogicamente.

Reflexões sobre a prática docente a partir da vivência com um estudante com Síndrome de Down

Em janeiro de 2017 iniciamos nossas atividades de estágio em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, no período vespertino, que contava com a presença de 20 alunos, um com Síndrome de Down (SD) e 19 com desenvolvimento típico. Permanecemos com esta turma por aproximadamente quatro meses.

A SD é caracterizada pelo atraso no desenvolvimento de sinais e sintomas das funções motoras e mentais, que causam um retardo mental, decorrente de uma alteração genética que pode ocorrer durante ou imediatamente após a concepção de uma criança. Tais alterações ocorrem devido à presença a mais do autossomo 21 que altera a formação de alguns órgãos sendo assim, em vez de apresentar dois cromossomos 21 como em crianças normais, elas apresentam três, ou seja, um cromossomo a mais, que ao se unirem com os outros 23 cromossomos resultam em 47 e não 46 cromossomos como se deveria.

Na criança com Síndrome de Down a deficiência mental se torna evidente na insuficiência funcional das funções neurológicas, de modo que para ela é difícil o seu pleno desenvolvimento, ou seja, o portador da síndrome pode sim aprender como toda criança, desde que seja respeitado as suas etapas de aprendizagem e que seja oferecido estímulos adequados de acordo com o seu desenvolvimento.

Na primeira semana percebemos os diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo dela como pensamento, linguagem, percepção, memória, capacidade de raciocínio

e a resolução de problemas, que iam sendo produzidos a partir das interações. Nas semanas seguintes já conhecendo um pouco desta criança e de como ocorria às etapas da sua aprendizagem, atuamos de maneira mais efetiva, ou seja, ajudando-a nas atividades de modo que elas fossem feitas de acordo com o seu tempo e a partir do que ela era capaz de fazer, de ser, de enfrentar e de assumir diante do desafio.

Ao longo dos meses o grande desafio enfrentado foi o “tempo”, porque mesmo sabendo que ela necessitava de seu próprio tempo para aprender, também havia uma angústia referente ao ritmo da turma e as atividades propostas, a cada passar de horas ela ficava cada vez mais agitada dentro de sala. Uma das maneiras que encontramos para ajudá-la foi dividindo as tarefas e conceitos em etapas menores, ou seja, assim que percebíamos seu cansaço, saíamos da sala conversando sobre a temática que estava sendo desenvolvida e logo que ela se acalmava retornávamos para as atividades e assim terminamos o ano letivo.

Ao longo do período em que acompanhamos a estudante com Síndrome Down, conseguimos observar diferentes desafios para a inclusão plena, pois vivenciamos os diferentes aspectos das características físicas, cognitivas e afetivas dessa criança, chegando por fim a conclusão do quão pouco sabíamos sobre essas crianças, sobre a rotina de sala de aula e sobre estar “inserida” em uma turma regular de ensino.

Por questões de demandas escolares, hoje nos encontramos em uma turma da Educação Infantil da mesma escola, com outra estudante com SD e em um ambiente totalmente oposto do que estávamos anteriormente, pois diferente da alfabetização que visa à construção de sons, das palavras e a da escrita, a Educação Infantil busca trabalhar o desenvolvimento de si, da construção da imagem do outro e da percepção do mundo que os rodeia. Portanto essas diferentes experiências nesse estágio nos mostra que, já construímos, mesmo que pouco algum, conhecimento para desenvolver um trabalho mais eficiente junto ao estudante com Síndrome de Down.

Considerações finais

Os desafios para a inclusão de estudantes com deficiência são muitos, porque são vários os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem, tais como: o olhar

da família sobre a criança, as características intrínsecas da criança independentemente da deficiência, características da deficiência, os efeitos colaterais da medicação e por fim a bagagem trazida pelo regente da turma que inevitavelmente interferirá no preconceito dos estudantes da turma. Portanto, torna-se imprescindível a troca de experiências e a busca por aprimoramento de seus conhecimentos, porque desenvolver ações com alunos com deficiência não é algo trivial e carece da colaboração de todos.

No decorrer desse trabalho, ficou evidente que as relações sociais são um desafio a ser superado por um estudante autista sendo facilitadas pela mediadora para que possa expressar suas dúvidas e crenças. A criança não conhece o que é a deficiência, somente quando um colega (deficiente) tem alguma dificuldade e podem auxiliar a que este tenha novos caminhos para ser incluído no meio. Além disso, pudemos compreender melhor que cada pessoa é diferente das demais, sendo que o fato de terem o mesmo quadro não quer dizer que agirão da mesma forma ou que a mesma aproximação que é feita com um servirá de receita para outros. Como mediadora, aceitar e compreender as diferenças é um grande desafio, e será sempre uma luta interna para não desanimar. Tais vivências nos fizeram repensar o tipo de docente que almejamos ser no futuro e como agiremos às diversidades. Também ficou evidente o quanto a presença da família é importante para que estes alunos se sintam mais seguros.

Tanto com os estudantes autistas como com os com Síndrome de Down, ficou evidente que a afetividade é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. Essa afetividade irá se consolidar através de atividades colaborativas entre os estudantes, de modo que percebam que todas as pessoas possuem facilidades e deficiências em alguma área, seja emocional, social ou cognitiva.

Essas experiências evidenciou que tornam-se urgentes cursos de formação continuada e um trabalho mais efetivo na formação inicial dos futuros professores. Ademais, devem-se criar ambientes que possibilite trocas de experiências entre aqueles que estão em sala de aula com aqueles em formação.

Referências

- APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.
- BRASIL. **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>.
- BRASIL. Lei nº 11.788. **Casa Civil**, Brasília, 25 set. 2008. p. 13.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: [s.n.], 2014.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, p. 19, 2008.
- BRASIL. **LEI Nº 13.105**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm#art1048ii>.
- BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GOODSON, I. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- KRAMER, S. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1998.
- MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Ed. Da Universidade do Amazonas, 1999.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1993.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990.

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Diogo Leonardo Vieira Duarte
Discente do Curso de Graduação em Geografia da FACIP/UFU
diogoleo05@hotmail.com

Laís Felix de Andrade
Discente do Curso de Graduação em Ciências Biológicas/Licenciatura da FACIP/UFU
lais._andrade@hotmail.com

Eixo II – Trabalho Completo

Resumo: A educação de alunos com necessidades especiais acaba sendo um modelo tradicional e segregando nas aulas de Geografia e das demais, algumas disciplinas com conteúdos mais complicados podem ser afetadas pelo modelo tradicional, esta proposta de relatório e de criar intervenções para que aja interação e inclusão. O Estágio Supervisionado é apresentado como atividade relacionada ao ensino e aprendizagem, com o objetivo de proporcionar aos alunos discentes uma convivência e relacionamento com atividades escolares. Intervenções realizadas com atividades do cotidiano dos mesmos, e sobre cidadania onde aprender a conviver com as diferenças.

Palavras chaves: Educação especial, Estágio e Intervenção.

Introdução

Esse trabalho foi elaborado como atividade obrigatória da disciplina de estágio supervisionado IV, pelos alunos do 8º período do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, sob supervisão da professora doutora Gerusa Gonçalves Moura. A disciplina de Estágio supervisionado IV, tem como carga horária total 80 horas, sendo 20 horas teórica e 60 prática. O objetivo da disciplina é formar futuros docentes desenvolvendo estratégias que possibilitem os alunos compreenderem a relação teoria/prática existente no espaço geográfico, considerando o método geográfico como a observação, descrição, extensão, explicação, analogia, síntese e representação na análise dos problemas socioambientais em diferentes escalas, com vistas a proporcionar a formação de um profissional reflexivo e autônomo. Os objetivos específicos

da disciplina são: conhecer as principais diretrizes teórico-metodológicas e conteúdos programáticos que norteiam o ensino-aprendizagem de Geografia na educação básica; analisar as principais diretrizes teórico-metodológicas e conteúdos programáticos que norteiam o ensino-aprendizagem de Geografia. A educação inclusiva é um conceito que foi ganhando certa importância nos últimos anos. Vem se discutindo bastante sobre esse tema, focado bastante nas chamadas minorias.

Educação de alunos com necessidades especiais se baseava em um modelo tradicional, não levando em conta suas necessidades e habilidades específicas esse modelo vem sendo mudado a partir dos anos 1990, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre vários pontos ela propôs que “as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar...”, portanto tais escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...” (p. 8-9).

No Brasil começa a criar leis para poder facilitar o acesso desses jovens na educação com intervenção para adequar a infraestrutura e recursos adequados.

(...) atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; (...) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p.2 e 22)

A infraestrutura e as ações humanas favorece muito o aprendizado dos alunos,

Desde os primórdios da história sobre os espaços destinados à educação sempre houve uma preocupação com a busca de um espaço que favorecesse a aprendizagem. O importante dessa trajetória da educação e suas edificações são as reflexões acerca do desenvolvimento humano e a busca na forma de adequar a prática educativa com o ambiente em que o aluno está inserido na busca do equilíbrio entre espaço físico e atividades pedagógicas visando o desenvolvimento integral. Daí a necessidade crescente na busca desse equilíbrio em que a questão da ambientação adequada, o local onde está o prédio até a disposição da mobília existente estejam em harmonia. (BELTRAME; MOURA p. 4)

A infraestrutura pode ajudar bastante no aprendizado de alunos com deficiência, não podemos ficar com melhorias só na infraestrutura temos que expandir para salas de

aula, como, por exemplo, na disciplina de Geografia, refém dos livros didáticos; esta situação empobrece o processo de ensino-aprendizagem.

(...) a maneira mais convencional de ensinar geografia – aula expositiva e livro didático –, descrevendo e explicando um fenômeno natural ou humano de forma descontextualizada e estática, (...) torna-se insuficiente para apreender a complexidade do espaço. Práticas de ensino desse tipo estão ultrapassadas em relação à qualidade da informação (e à quantidade) a que o aluno está submetido neste início de século. (MOREIRA, 2004, p. 9)

A disciplina de geografia abre várias portas para criar meios de aplicar conteúdos diversos de modo diferente assim podendo atender todos os tipos de atendimento especial, lembrando que nesses casos esses materiais criados são de muita importância para esse os alunos com alguma deficiência.

O estágio me proporcionou uma experiência única com a prática à docência tendo a oportunidade de convivência com os alunos de uma escola especial, podendo ver os dois lados o dos alunos e dos professores, principalmente em sala de aula.

Com isso podemos tirar conclusões sobre esse convívio e interagir de uma forma diferente com os alunos, proporcionando uma reflexão sobre como atuar na área da docência sabendo as dificuldades e diferenças que podemos ter pela nossa carreira como professor. Os alunos não são iguais, têm a sua vivência particular, logo terão sua dificuldade e com isso, saber lidar com as diferenças é importante para no futuro sermos ótimos Docentes.

Ao estagiar o discente em licenciatura passa a enxergar a educação especial de outra forma um pouco mais crítica, procurando entender a realidade da escola e de seus alunos.

Para que o estágio realmente contribua com a formação docente, é preciso ter assiduidade, aproveitando todas as oportunidades de participar de uma atividade de interação entre aluno, escola, comunidade e o licenciando.

A metodologia utilizada foi de observação, e análise das aulas e dos alunos. Assim observa o comportamento dos alunos em sala de aula ou não assim podemos fazer um breve perfil do comportamento do mesmo em sala de aula ou não, essas observações de aula e de

uma grande importância para que possamos ver a interação e os meios que o professor usa para que sejam realizadas suas atividades em sala de aula.

Esse artigo tem como sua estrutura conhecer o campo escolar onde o estágio vai ser realizado como histórico da escola infraestrutura entre outras coisas.

Uma breve caracterização das aulas ministradas pelos professores regentes se, por fim, elaborar e aplicar um projeto de intervenção na escola.

Referencial teórico básico

Para conhecimento sobre a disciplina de estágio foram necessárias aulas. Essas foram lecionadas no laboratório de Geografia Humana e ensino (LAGHEN) pela professora orientadora de Estágio Supervisionado I, Cláudia Lúcia da Costa. A prática de Ensino no Estágio Supervisionado não deveria ser realizada apenas como cumprimentando da grade 5 curricular, visto que essa tem uma grande importância no comprometimento com transformação social.

Deveríamos exercitar nosso profissionalismo na construção do conhecimento individual e coletivo, como professores e alunos, ambos cidadãos responsáveis e participativos. A nossa prática nos estágios deve incluir, além das reflexões e discussões sobre as metodologias e ensinar e aprender geografia, o conhecimento do espaço escolar e as relações de produção dos sujeitos nos projetos diferentes momentos do calendário letivo: planejamento, reuniões, conselhos de classe. (SAIKI; GODOI, 2007, p. 26)

O estágio supervisionado faz parte da grade curricular obrigatória do curso de geografia, e algo que os alunos dessa disciplina puderam observar com essa experiência é a grande dicotomia entre teoria e prática, o que existe uma grande dificuldade de integração. Nos estágios a teoria é colocada em prática, coloca-se em jogo a prática de ensino, se vota às salas de aula, o que torna o estágio supervisionado como “instrumento fundamental no processo de formação profissional de professores” (SAIKI; GODOI, 2007, p. 27) o que representa a articulação entre futuros professores e seu espaço de trabalho; a escola, a sala de aula.

É de conhecimento geral que o professor precisa se reinventar, evoluir, e mais do que nunca estar atento e consciente/ciente das mudanças que ocorrem na sociedade.

Em nosso caso, a relação com o mundo e o consigo mesmo das crianças e adolescentes, os valores na sociedade da informação e da comunicação, os conhecimentos derivados da pesquisa e da reflexão sobre a Escola e sua função, as problemáticas que abordam os campos do saber, são diferentes na atualidade das que se produziam há 20, 40 ou 60 anos. Tais diferenças nos exigiam releituras críticas e interpretações alternativas diferentes das experiências e dos autores assinalados, no momento de definir e organizar o conhecimento numa realidade social e escolar, que, mais do que nunca, aprecia em processo de mudança. (HERNANDÉZ, 1998, p. 23)

O desafio do ensino de Geografia numa nova escola é algo a ser observado pelos estagiários, os geógrafos utilizam três caminhos interativos para compreender o mundo: observar o espaço, representá-lo e refletir sobre ele, as habilidades da percepção e discriminação visual além da representação dos dados são necessárias para que isso se integre ao pensamento geográfico.

A disciplina Prática de ensino exige uma negociação com outra instituição: a escola hospedeira dos estagiários. Percebemos a importância inestimável da colaboração dos professores regentes na troca estabelecida, e nosso desejo de deixar de ser invasores se renova a cada ano letivo. Queremos realizar um trabalho realmente integrado com os professores da escola básica e buscar a aprendizagem significativa da Geografia que todos almejamos. (SAIKI; GODOI, 2007, p. 34) 6

O desejo de proporcionar o diálogo entre escola > aluno> sociedade> professor> estagiário é unânime, além de necessário, para que saiba caracterizar e possivelmente atender a necessidade de cada um, proporcionando o ensino interativo e que atenda a todos. Contudo levar em conta todos os aspectos não é poder incidir todos eles, segundo Hernández (1998) as escolas são instituições complexas, inscritas em círculos de pressão internas e, sobretudo, externas, onde, com frequência, as potenciais inovações ficam presas na teia das modas. O que faz com que se transmute em fórmulas ou receitas que lhe fazem perder todo seu potencial de mudanças. Além disso, existe a necessidade ao respeito, seja ele ao professor, ou a autonomia do educando, a curiosidade do mesmo, a sua linguagem e inquietude, para que não se fuja da ética e que a escola cumpra o seu papel o qual é a mudança da sociedade de forma transformadora e progressista e livre de preconceitos, jamais transgressora e acomodada pelas pressões que sofre;

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p. 60)

Conhecendo o campo de estágio: A Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves

A Escola Estadual de Ensino Especial Risoleta Neves, autorizada a funcionar em 28 de outubro de 1986 por meio do Decreto de criação nº 26.284 e autorização de funcionamento nº1797/86 e também Lei nº 18.643, de janeiro de 2007, localizada na Avenida Minas Gerais, nº 2701, Bairro Santa Maria, na cidade de Ituiutaba, no Estado de Minas Gerais.

Inicialmente seu nome era Escola Estadual Bem Me Quer de Educação Especial, funcionando no mesmo prédio da APAE até o ano de 1994, quando houve o desmembramento das duas instituições. Em 2007, a escola passou a denominar-se Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves. Hoje em dia se localizada em edifício próprio, Para o funcionamento da escola foi estabelecido alguns objetivos no Projeto Político Pedagógico PPP, algumas são desenvolver as potencialidades dos alunos, respeitando suas diversidades para que tenha uma vida plena, digna de cidadãos, sua inclusão nos segmentos da sociedade, propiciando-lhes uma melhor qualidade de vida familiar e social. A escola propõe objetivos específicos, visando atender a comunidade, a família desses alunos, assim como a inserção destes na sociedade.

- Proporcionar orientação familiar;
- Oferecer aos alunos condições adequadas para atendimento às suas necessidades, por meio de adaptações curriculares;
- Programar projetos que envolvam a comunidade escolar;
- Criar mecanismos de inserção do aluno no meio cultural e no mercado de trabalho;
- Proporcionar condições de aperfeiçoamento aos profissionais da escola.

A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: uma caracterização das aulas de Geografia

Foi observada 5 aulas na sala da Professora Zilda no 7ºD foi o ensaio do desfile de 11 de setembro, os mesmos foram para o pátio da escola poder praticar onde professoras coordenação ensaio dos alunos. Proporcionar situação de brincadeiras diversas desenvolvendo a linguagem corporal e visual.

Nas salas 6ºD, 6ºE e 6ºC foi a construção da bandeira de ITUIUTABA a professora regente explicou sobre a bandeira da cidade de Ituiutaba, depois ela explicou toda a atividade que seria montar a bandeira, como o modelo que estava no quadro eles confeccionaria suas próprias bandeiras, a mesma utiliza métodos tradicionais atividades fáceis de serem realizadas tivemos poucos alunos em sala.

Aulas do dia 04/09/15 Realizada com a professora Zilda.

Foi observada 5 aulas 7ºD foi o ensaio do desfile de 11 de setembro, todos foram ao pátio da escola para poder praticar onde professoras coordenação ensaio dos alunos. Proporcionar situação de brincadeiras diversas, desenvolvendo a linguagem corporal e visual.

Já na turma dos 6ºE, 6ºD foi realizado a atividade História da cidade de Ituiutaba a professora falou sobre a História da cidade mostrando fotos antigas e novas, mostrando como seria antigamente e como está na atualidade mostrou as mudanças da paisagem, a professora usou imagens para aplicar a atividade, para serem analisadas e discutidas.

Na turma do 6ºD, 7ºB e 7ºC. Aula ministrada pelo professor Cristiano

No 7ºB e 7ºC foi abordado o tema sobre Bacia hidrográfica, o mesmo explicou onde e a nascente de um rio seus afluentes a sua foz, e a importância de cuidar dos rios quando eles passam por cidades grandes, e o motivo de criar cidades perto dos mesmos. O professor usa métodos tradicionais para apresentação deixando os alunos ajudarem com desenho no quadro.

6ºE Fonte de energia o professor começou a aula questionando os alunos sobre o que eles sabem sobre o tema. Perguntou sobre uma ilustração de uma hidroelétrica e em seguida conteúdo. O professor usa uma metodologia tradicional, ele usa o livro didático e o

quadro-negro com desenhos para explicar e até mesmo o conhecimento dos próprios alunos.

No 7ºB e 7ºC Fonte de energia o professor começou a aula questionando os alunos sobre o que eles sabem sobre o tema. Perguntou sobre uma ilustração de uma hidro elétrica e em seguida conteúdo. O professor usa uma metodologia tradicional, ele usa o livro didático e o quadro negro com desenhos para explicar e até mesmo o conhecimento dos próprios alunos.

Aulas do dia 09/09/15 Realizada pela professora professor Cristiano.

Neste item deve ser feito um relato das aulas de geografia assistidas no campo de estágio, estabelecendo uma análise comparativa com a educação especial, com os PCN's e a proposta metodológica da escola. O relato não deve ser apenas descritivo e, sim, deve-se pautar numa análise, contendo inclusive referencial teórico na mesma.

Depois de algumas leituras do PCNs de Geografia e analisando as aulas ministradas pelos professores regentes, pude observar que tem uma sequência de acordo como plano. Mesmo eles usando bastante apenas o livro didático.

Independentemente da perspectiva geográfica, a maneira mais comum de ensinar Geografia tem sido por meio do discurso do professor ou do livro didático. Este discurso sempre parte de alguma noção ou conceito-chave e versa sobre algum fenômeno social, cultural ou natural, descrito e explicado de forma descontextualizada do lugar em que se encontra inserido. Após a exposição, ou trabalho de leitura, o professor avalia, mediante exercícios de memorização, se os alunos aprenderam o conteúdo. (PCNs, 1998: 28-29)

Mesmo assim os professores utilizam de outras formas para apresentar a atividade, isso devido a geografia disponibiliza de várias maneiras para aplicar a mesma atividade do livro usando outros meios.

Abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam colocar aos alunos as diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e

formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. Nessa perspectiva procura-se sempre a valorização da experiência do aluno. (PCNs, 1998: 28-29)

O projeto de intervenção em geografia na educação especial: um relato de experiência

Intervenção 1:

I. Plano de Aula: Data: 25/11
II. Dados de Identificação: Escola: Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves Professor (a): Zilda Maria Líria da Silva Santos Professor (a) estagiário (a): Gustavo Araújo de Carvalho/Diogo Leonardo Disciplina: Geografia Série: (Não se restringe) Turma: Vespertino Período: 8º
III. Tema: – Dinâmica das Emoções – conceito fundamental: As limitações do aluno com déficit intelectual, sejam elas de ordem conceitual, prática ou social, interferem de maneira substancial na aprendizagem e na execução de determinadas habilidades da vida diária, no contexto familiar, escolar e social, sendo assim, trabalharemos em uma didática relacionada a dinâmica das emoções.
IV. Objetivos: fazer com que os alunos conheçam o próprio sentimento e identificar estes na sociedade, dando oportunidades para o sentimento vivenciado no contexto geográfico e histórico. Objetivo geral: Buscar o aprendizado relacionado a dinâmicas emocionais, por meio das metodologias aplicadas. Objetivos específicos: Sociabilidade em sala de aula, entendimento de determinadas expressões faciais, sendo assim, elucidar e adequar as feições de acordo com os múltiplos espaços de vivência. Desafiar as múltiplas necessidades encontradas em sala de aula.
V. Conteúdo: O conteúdo a ser trabalhado não é inserido em nenhum livro didático, ele é trabalhado de acordo com as necessidades encontradas em sala de aula, na busca pela socialização, assim sendo uma das estratégias que o professor poderá considerar em sala de aula para o desenvolvimento do trabalho com aluno deficiente intelectual e ou físico.
VI. Desenvolvimento do tema: A aula deverá ser realizada em sala de aula, junto aos alunos posicionados em um círculo, o professor deve se portar como mediador no espaço.
VII. Recursos didáticos: Pelúcia.
VIII. Avaliação: Diante de todo impasse quantitativo, temos diante do corpo estudantil alunos que necessitam do qualitativo em relação ao modo de vida, sendo assim a avaliação será realizada de acordo com o decorrer da atividade, podendo a mesma ser aplicada em diversas escalas de acordo com a necessidade imposta para cada aluno.

XIX. Bibliografia:

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. In: GOMES, Adriana L. Limaverde Gomes... [et al.] Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Série Atendimento educacional especializado)

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. Tese (Doutorado em Educação) – PUC – São Paulo, 2000.

Tamdjian, J.O. e Mendes, I. L; **Geografia, Estudos para a compreensão do espaço** – Como funciona o mundo. 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2012.

A proposta dessa intervenção sobre as Dinâmicas das Emoções trabalhar os sentimentos dos alunos em sala de aula. Essa dinâmica tem como objetivo fazer com que os alunos conheçam seus próprios sentimentos e identificar os mesmos na sociedade, criando um meio de interação. Dessa forma podendo entender e aceitar os sentimentos das outras pessoas assim como tem que aceitar a sua própria. Essa dinâmica tem como justificativa a interação dos alunos entre eles e até a si mesmo podendo entender que só de observar você pode saber o que outra pessoa está sentindo.

Uma aula onde os alunos formam um círculo e assim vamos passar um ursinho de pelúcia cada rodada vamos falar uma emoção e eles vão ter que apresentar essa emoção para o ursinho.

Chegamos na sala de aula e formamos o círculo.



Figura 1. Os alunos formando o círculo para iniciar a atividade.

Fonte: DUARTE, DLV, 2015

Em seguida uma votação para o nome do ursinho de pelúcia.

Figura 2. Votação



Fonte: DUARTE, DLV,2015

Em seguida falamos uma emoção e entregamos ursinho e o aluno teria que representar aquela emoção para o mesmo, os alunos de mostrava o sentimento da forma que achava que era realmente certo a atividade em algumas salas.

Figura 3. Realização da oficina.



Fonte: DUARTE, DLV,2015

Foi bem a proveitosa tivemos uma boa aceitação alguns alunos tímidos e outros não. Fiquei impressionado que uma sala que da mais trabalho foi bem mais proveitosa que uma com alunos mais comportados. Atividade realizada em 3 sala.

Considerações finais

O estágio supervisionado IV é de extrema importância, pois é nele que temos a oportunidade de vivenciar as práticas de ensino especial, as metodologias utilizadas e aprender como os professores ministram suas aulas, para alunos com deficiência.

Para uma melhor formação do futuro docente é importante ter um bom conhecimento sobre a escola e seus agentes, o que pode ser feito através do estágio, pois esse possibilita que os estagiários tenham uma experiência antes de começar a prática de lecionar, experiência essa na educação especial.

O aprendizado da escola é significativo mesmo diante de problemas encontrados com o decorrer do mesmo. O estágio nos proporciona ter uma vivência com a realidade da escola especial, pois cada escola e cada sala é diferente uma das outras por esse motivo o processo de estágio é de extrema importância para nosso conhecimento e convivência na escola, unindo a teoria à prática. Para termos uma base e sermos profissionais qualificados, pois ao chegar em uma escola numa sala de aula, não assustarmos com a realidade que nos aguarda pois com a inclusão de alunos com síndrome nas escolas normais vai ser cada vez mais comum os mesmos em sala de aula, como futuros professores devemos nos aprimorar para poder lidar com cada aluno ele tendo síndrome ou não.

Referências:

BELTRAME, M. B.; MOURAG, R; S. **Edificações escolares:** infra-estrutura necessária ao processo de Ensino e aprendizagem escolar. 15 p.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais – Brasília: Ministério de Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengagelearning, 2010.
DANELLI, Sônia Cunha de Souza.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Jornal do Pontal. Disponível em: <<http://jornaldopontal.com.br/sites/index.php?ac=news&id=1577>> Acesso em: 01.out.2015.

LIMA, A. M; SUELI, Elaine; NASCIMENTO, R. C. F. **Infra-estrutura escolar e a relação com o processo de aprendizagem**, 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/infra-estrutura-escolar-e-a-relacao-com-o-processo-de-aprendizagem/42042/>> Acesso em: 01 dez. 2015.

MATOS, Marcelo da Cunha. **ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: OBJETIVO INDISPENSÁVEL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?**. In: Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, SD. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/espaco-fisico-escolar-objeto-indispensavel-para-educacao-fisica/>> Acesso em: 01 dez. 2015.

MOREIRA, Suely Aparecida Gomes. Linguagem cartográfica e prática docente na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG-2003. 2004. 150f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

PIRES, Valquiria. Construindo Consciências. Geografia 5ª série. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2006.

Prefeitura Municipal de Ituiutaba-MG. Disponível em: <http://www.ituiutaba.mg.gov.br/?corpo=mostra_noticia.php&id=1155>. Acesso em: 01.out.2015.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Ensino de geografia e formação do geógrafoeducador. Terra Livre, São Paulo, n.11/12, p.177-188, 1996.

SAIKI, Kim; GODOI, FB de. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, p. 26-31, 2007.

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

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA VIVÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA DO ESPORTE NA APAE/ ITUIUTABA

Ingrid Mello Pontes – UEMG/Ituiutaba
ingridmellpon@gmail.com

Marli Mendes Fernandes – UEMG/Ituiutaba
marlimendespsicologia@yahoo.com.br

Telma Sara Queiroz Matos – UEMG/Ituiutaba
tsqmatos@yahoo.com.br

Eixo II – Trabalho Completo

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever e contextualizar teoricamente experiências vivenciadas no Estágio Profissionalizante em Psicologia do Esporte (PE) na instituição APAE/Ituiutaba. O estágio profissionalizante perfaz a ênfase curricular dos Processos Psicossociais e de Saúde, e corresponde a uma disciplina do curso de Bacharelado em Psicologia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Ituiutaba) que garante o desenvolvimento, por parte dos estagiários, de habilidades nos processos de prevenção, promoção e tratamento de aspectos psicológicos, sociais e da saúde, em nível individual e coletivo, em instituições, comunidades e grupos.

Considera-se Estágio Profissionalizante como uma vivência em que o aluno poderá experienciar o papel de psicólogo, desenvolvendo aquilo que foi apresentando em sala de aula, como a utilização de técnicas e instrumentos profissionais, no intuito de aprimorar os recursos teóricos, assim como aperfeiçoar as relações interpessoais, desenvolvendo uma nova perspectiva de olhar para as instituições e para a subjetividade humana. As experiências de estágio podem auxiliar o estagiário a se posicionar com uma postura crítica e reflexiva em relação à universidade e a comunidade que dela usufrui. O estagiário diante das demandas emergentes, terá que desenvolver habilidades, como também ampliar seus conhecimentos e sua autonomia, diante de situações que requeiram soluções ou rearranjos contingenciais.

O estágio profissionalizante consiste em atividades organizadas, sistematizadas e concatenadas com as demandas institucionais. De maneira ampliada, as intervenções

pautam-se primeiramente nas observações sistemáticas do ambiente onde se realiza o estágio, com atitudes reflexivas, questionadoras, que derivam da confabulação e da interação com a realidade. Essas ações contemplam uma compreensão da realidade institucional, atendendo as necessidades dessa no sentido de uma intervenção que considere as particularidades dessa instituição. Dessa forma, essa experiência proporciona aos estagiários, condições para que sua formação acadêmica transponha os aspectos técnicos, protocolares e passe a contemplar os aspectos sociais e políticos, propiciando portanto, a oportunidade de serem participativos e críticos. O estágio profissionalizante possui uma relevância salutar para a formação acadêmica do aluno do curso de Psicologia, pois além de ampliar o olhar do discente frente aos pressupostos teóricos, por meio da vivência profissional, proporciona a esses alunos, experiências práticas numa atuação em campo.

Diante desses apontamentos, surgiu necessidade de registrar, por meio do presente relato de intervenção, a participação de alunos(as) do curso de Psicologia da UEMG/Ituiutaba, como estagiários(as) em Psicologia do Esporte (PE), na instituição APAE/Ituiutaba, a partir da experiência de um campo de estágio profissionalizante supervisionado.

Esse campo de estágio iniciou-se em Março de 2017, a partir da formulação de um convênio entre a UEMG/Ituiutaba e a instituição onde o estágio foi realizado. Esse estudo pauta-se no conhecimento e desenvolvimento sobre o que é a Psicologia do Esporte e do Exercício, bem como a área de atuação e intervenção do Psicólogo Esportivo, considerando as demandas preexistentes. Esse trabalho de intervenção está de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia (UEMG/Ituiutaba) e contempla ações alinhadas aos objetivos pedagógicos, éticos e morais, com o intuito de formar profissionais autônomos, compreensivos quanto a pluralidade do ser humano, com relação a fatores físicos, biológicos, sociais e culturais.

Justificativa e Referencial teórico

Esse relato de experiência faz parte das vivências de estagiários(as) do curso de Psicologia da Universidade do Estado de Minas Gerais (Unidade Ituiutaba), na disciplina

Estágio Profissionalizante acadêmico com enfoque na Psicologia do Esporte, com vistas ao cumprimento de atividades em campo para o fortalecimento e integração das atividades práticas acadêmicas de ensino.

A Psicologia do Esporte é uma área de atuação da psicologia que tem como objeto de estudo as diversas dimensões psicológicas da conduta humana no cenário esportivo, ou seja, corresponde à disciplina que pesquisa as razões e os resultados dos fenômenos psíquicos que o ser humano apresenta antes, durante e após a prática do exercício ou do esporte, sejam eles de cunho recreativo, competitivo ou reabilitador (MATOS, 2015).

Os aspectos relacionados aos estudos em Psicologia do Esporte, e sua ampla área de atuação e intervenção, podem oportunizar aos discentes, atividades que servirão para a complementação da formação acadêmica e profissional dos alunos. Estas atividades podem oferecer aos discentes, por meio de uma práxis, contextos nos quais possam desenvolver estratégias como: aprender a lidar com as diferenças, desenvolver atividades inclusivas, praticar o acolhimento, sensibilidade e compromisso com a solução de problemas sociais significativos.

A Psicologia do Esporte demanda uma atuação numa perspectiva multidisciplinar. Isso pode ser compreendido, segundo Becker Júnior (2008, p. 27), que descreve que:

A Psicologia do Esporte e do Exercício é uma disciplina entre as Ciências do Movimento Humano e as Ciências do esporte. O profissional em atuação nesta área poderá gerar conhecimento específico através de investigação, utilizando abordagens interdisciplinares, ou seja, usando o conhecimento de outras ciências.

Singer (1993) descreve que a Psicologia do Esporte contempla além de pesquisas, a consultoria clínica, educação e práticas programadas ligadas à compreensão, à explicação e à intervenção de comportamentos de sujeitos e de grupos que estejam relacionados a práticas corporais, ao esporte recreativo, atividades físicas, dentre outras (apud VIEIRA; VISSOCI; OLIVEIRA e VIEIRA, 2010).

Coadunando com os autores supracitados, Weinberg e Gould (2017) definem a PE como uma área de estudos científicos dos aspectos psicológicos que estão relacionados à atuação e desempenho nos esportes, exercícios e outros tipos de atividade física.

A PE comparece em pesquisas e intervenções junto a atletas de alto rendimento, no entanto verifica-se que essa área de atuação vem conquistando outras formas de acompanhamento daqueles que estão envolvidos com práticas corporais, como em academias desportivas, iniciação esportiva e com grupos especiais.

A Psicologia do Esporte muitas vezes esteve relacionada ao alto rendimento, no entanto, observa-se que essa área possui um amplo campo de intervenção, se consideramos como objeto de estudo dessa o movimento humano. Nesse raciocínio, pode-se pensar na Psicologia do Esporte nos processos de reabilitação de pessoas com deficiência. Assim, pode-se citar algumas investigações, as quais enfatizam os benefícios psicológicos da atividade física no bem-estar mental de pessoas com deficiência, assim como o efeito positivo do exercício físico na autoestima das pessoas e na relação das atividades aeróbicas para a redução da ansiedade, da depressão, da redução do stress (POWELL, SPAIN, CHISTENSON, e MOLLENKAMP, 1986).

Com relação a PE para deficientes físicos, faz-se necessário atentar-se para o contexto o qual essas pessoas estão inseridas, qual deficiência, quais limites e quais as potencialidades desses indivíduos. Vale ressaltar que essas pessoas, assim como a maioria da população também possuem problemas de ordem diversa, são cidadãos, compartilham sentimentos, emoções como qualquer outro. O que a PE preconiza para as pessoas deficientes, no processo de reabilitação, relaciona-se a qualidade de vida dessas (BRANDT, 2008).

Para o autor Noce (2009), qualidade de vida se refere ao grau de satisfação de um indivíduo com os diferentes aspectos de sua vida. Os indivíduos com deficiência, assim como a população de maneira geral, também podem apresentar níveis de sedentarismo elevados, o que pode interferir na percepção de sua qualidade de vida. Essa condição diz respeito, além de uma sucessão de problemas de ordem orgânica, uma vulnerabilidade desses indivíduos às diferentes enfermidades. Em compensação, esse mesmo autor, mostra um estudo que comprova que os graus de bem-estar de pessoas com deficiência progredem

em comparação ao de pessoas sedentárias, quando aqueles se colocam em algum programa de atividades físicas regulares.

De acordo com Labronici; Cunha; Oliveira e Gabbai (2000), a atividade física para pessoas com deficiência, pode gerar benefícios relacionados a saúde geral, podendo funcionar como um mecanismo facilitador da inclusão dessas pessoas na sociedade, especialmente se considerar as relações biopsíquicas e sociais. Em consideração a saúde mental e qualidade de vida para pessoas com deficiência, verifica-se que a prática regular de atividade física configura-se de relevância significativa, pois possibilitam a essas um bem-estar subjetivo, além da chance de testar seus limites e potencialidades (apud SAMULSKI; NOCE, 2000).

Cardoso (2011) considera que o esporte deveria ser sempre, parte da reabilitação de um indivíduo, lembrando que todos apresentam um grau de potencial residual que deve ser estimulado em busca de uma vida mais saudável e digna. O esporte como atividade física, para pessoas com deficiência possui vários fatores que devem ser elencados, como: integração social; atividades mais ativas; independência nas atividades propostas e nas atividades de vida diária; concentração e coordenação, dentre outras. Diante a esses apontamentos, pode-se perceber que a integração que o esporte proporciona para pessoas com deficiências denotam uma relevância consubstancial para eles próprios e para as pessoas que se relacionavam com eles, permitindo-lhes melhor identidade na sociedade, assim como o desenvolvimento da própria autonomia.

A oferta do estágio profissionalizante oferecido pela UEMG/Ituiutaba justifica-se pela oportunidade de oferecer aos alunos dessa instituição de ensino superior, por meio dos constructos da Psicologia do Esporte, informações sobre a importância da prática esportiva ou atividade física na intervenção da reabilitação psicológica para pessoas com deficiência. Esse trabalho, de caráter inovador, realizou-se em conjunto com outras áreas acadêmicas como a Psicologia, Educação Física e áreas afins. As intervenções práticas pautadas na, multidisciplinaridade se fez necessário no intuito de viabilizar a promoção da qualidade de vida destas pessoas, proporcionando a elas a chance de testar seus limites e potencialidades,

prevenindo as enfermidades secundárias à sua deficiência, promovendo assim, a integração social, qualidade de vida e bem-estar.

O Estágio Profissionalizante desenvolvido para com pessoas com deficiência, objetivou analisar os aspectos físicos, psicológicos e sociais dessas pessoas, explicitando ao público atendido pelas intervenções dos estagiários, os benefícios que pessoas com deficiência poderão usufruir ao serem inseridas em um programa regular de atividade física, por meio de atividades de intervenção da Psicologia do Esporte.

Método

Antes do início das atividades do estágio, firmou-se o convênio entre a Universidade e a instituição APAE/Ituiutaba. Esse processo contemplou a assinatura de documentos em que explicitavam os deveres dos estagiários assim como a descrição de atividades desenvolvidas e o período em que seriam realizadas, o aporte da universidade, os possíveis riscos e benefícios. Para apresentação das atividades de estágios, houve uma reunião entre gestores da APAE/Ituiutaba, estagiários(as) e a professora supervisora do estágio, no intuito de consolidar os pormenores sobre os objetivos do estágio.

O campo de estágio foi inicialmente organizado nessas instituições, com a participação de três alunos(as), com uma carga horária de oito horas semanais, perfazendo 152 horas no semestre. Inicialmente, os alunos investiram no conhecimento do funcionamento da instituição, na construção de um vínculo com a equipe de trabalho bem como no reconhecimento do território onde tal equipe atuava. O grupo de alunos era supervisionado semanalmente pelo(a) professor(a) de Psicologia da UEMG. Durante a supervisão, as questões trazidas eram debatidas no sentido de elaborar propostas de intervenção a serem desenvolvidas. Conforme mencionado, a partir da realidade da instituição e das demandas preexistentes, delineou-se um conjunto de atividades, as quais foram realizadas.

Desenvolveram-se trabalhos de observação sistemática e posteriormente intervenções que contemplaram as seguintes temáticas: exercício físico e lateralidade, respeito as diferenças, respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência,

preocupação com o bem-estar, responsabilidade social, atendimento a demanda de pessoas envolvidas na área do esporte e ou atividades físicas, e em atividades de reabilitação e qualidade de vida.

Em acordo com a demanda da instituição acompanhada pelo estágio, o público-alvo contemplou crianças e adolescentes que frequentavam a APAE/Ituiutaba no período de março a novembro de 2017.

Resultados e discussão

Na instituição APAE/Ituiutaba, o estágio desenvolveu-se no acompanhamento de crianças e adolescentes, durante as aulas de Educação Física e nas atividades de reabilitação como fisioterapia. No primeiro momento, realizaram-se trabalhos de observações sistemáticas, aclimatação do local, reconhecimento do público-alvo. Posteriormente as demandas foram surgindo, pertinentes às observações feitas no ambiente educacional, considerando os alunos e a dinâmica das aulas. O contato com toda equipe da instituição e com os professores de Educação Física foi primordial, pois permitiu aos(as) estagiários(as) o levantamento das possibilidades de intervenção.

Percebeu-se num primeiro momento a necessidade da aplicação, em conjunto com o professor de educação física, de atividades que envolvessem a lateralidade. Essa intervenção foi desenvolvida por meio de diversas atividades que associassem atividade física, exercícios, ou brincadeiras que abarcassem a lateralidade esquerda e direita. Isso proporcionou as crianças vivências corporais e exploração do ambiente por meio do corpo, o que pode ser um agente facilitador para as atividades diárias.

Segundo Araújo; Prado; Marques; Silva e Rocha (2015), um fator psicomotor importante no desenvolvimento da criança é o da noção do corpo no espaço. Fonseca (1995) afirma que a criança compreende aspectos sensoriais, perceptivos, tônicos, motores e expressivos, como um resultado de sua experiência corporal. É essencial que a criança conheça e vivencie o seu corpo e os seus movimentos, pois a exploração corporal propicia não somente o conhecimento da corporeidade em si, mas a compreensão desse corpo no mundo.

De acordo com o movimento institucional, observou-se que essas demandas surgiram, e que possibilitaram o ajuste de intervenções específicas, designadas para as ações observadas. Foram aplicadas atividades relacionadas a disciplinas e regras, questão essa observada e discutida com o professor de educação física, como uma real necessidade de transformação. A intervenção prática utilizada pautou-se em exercícios em que o movimento humano fez-se presente, no entanto o objetivo foi fazer com que as crianças, de uma forma lúdica, refletissem sobre regras, comportamentos e respeito ao professor. Com essas atividades percebeu-se que as crianças começaram a compreender algumas regras, ao considerar o espaço que elas ocupavam dentro da instituição.

Além das intervenções programadas pelos(as) estagiários(as), houve participação desses(as) em atividades desenvolvidas e organizadas pela instituição como: festa junina, dia das crianças, dia da beleza, jogos estudantis, peças de teatro em que pôde ser realizado o acolhimento dos alunos com enfoque nas questões pessoais. Segundo Viana-Meireles; Bomfim; Conde; e Oliva (2015) o acolhimento constitui um espaço de reflexão acerca dos problemas experienciados, na procura de um melhor conhecimento de si. Esse processo do acolher possui como objetivo desenvolver uma observação e uma escuta sensível aos problemas trazidos pelas crianças e adolescentes, no sentido de alinhar as demandas apresentadas por eles com as ações práticas das aulas de educação física, considerando a vertente da PE.

Considerações Finais

As áreas de atuação do psicólogo do esporte são diversas, pois cabe a esse auxiliar o indivíduo a desenvolver sua capacidade emocional e psicológica para adaptar-se mais adequadamente à rotina esportiva; desenvolver trabalhos voltados para a prevenção e promoção de saúde e reabilitação; bem como auxiliar a professores de educação física no planejamento de suas aulas.

A partir desse relato sobre o estágio profissionalizante em PE, pode-se elencar alguns resultados pontuais e significativos ao considerar as intervenções com crianças e adolescentes com deficiência. Como já mencionado anteriormente, o estágio na área de Psicologia do

Esporte na região possui uma premissa inovadora e ao mesmo tempo desafiadora, tanto pela oferta da Instituição de Ensino Superior UEMG/Ituiutaba, quanto pela abertura da instituição (APAE/Ituiutaba).

Diante a esses apontamentos, verifica-se pontos positivos para a ampliação e continuidade do desenvolvimento deste estágio obrigatório. Espera-se portanto ao final desse estágio profissionalizante, que os benefícios da Psicologia do Esporte, possam ter uma relação direta com os objetivos propostos pelo estágio, na intenção de ampliar campos para a área, com ênfase na real atuação do Psicólogo do Esporte nessa perspectiva. Vale ressaltar que as dúvidas ainda presentes sobre a contribuição da Psicologia ao Esporte, possam fomentar discussões, no intuito de expandir o trabalho de futuros estagiários de forma a abranger outras instituições que contemplem o estágio na área da Psicologia do Esporte.

Referências

- ANDRADE, A. A psicologia do esporte aplicado a atletas portadores de necessidades especiais: reflexões epistemológicas filosóficas e práticas, **Revista Digital** – Buenos Aires - Ano 13 Nº 121- Junho de 2008. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd121/a-psicologia-do-esporte-atletas-portadores-de-necessidades-especiais.htm>> Acesso em: 29 de Outubro de 2017.
- ARAÚJO, A. L.; PRADO, K. A.; MARQUES, M. V.; SILVA, M. Z.; ROCHA, A. N. D. C. **Caracterização da lateralidade e noção do corpo de crianças com dificuldades de aprendizagem**. UNESP/Marília, FUNDAP, 2015. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/caracterizacao-da-lateralidade-e-nocao.pdf>> Acesso: 28 de Outubro de 2017.
- BECKER JÚNIOR, B. **Manual de Psicologia do Esporte e do Exercício**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.
- CARDOSO, V. D. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**. 2:529-39. 2011.
- FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora**. Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LABRONICI, R. H. D. D. et al. Esporte como fator de integração do deficiente físico na sociedade. **Arquivos Neuro-Psiquiatria**. v.58, n.4, p. 1092-1099, 2000.
- MATOS, T, S,Q. **Formação de professores: diálogos entre a Educação Física e a Psicologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015.

- NOCE, F.; SIMIM, M.; MELLO, M. A Percepção de Qualidade de Vida de Pessoas Portadoras de deficiência Física Pode ser influenciada Pela Prática de atividade Física? **Rev Bras Med Esporte** – Vol. 15, No 3 – Mai/Jun, 2009. Acesso em: 28 de Outubro de 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbme/v15n3/a02v15n3.pdf>>
- POWELL, K. E.; KRISKA, A.; LAPORTE, R.A. **Physical activity in the population: The epidemiologic spectrum**. Research Quarterly for Exercise and Sport, 58, 111-114. 1987.
- RUBIO, K. Ética e Compromisso Social na Psicologia do Esporte. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2007. Acesso em: 27 de outubro de 2017 Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021756011>> ISSN 1414-9893
- SAMULSKI, D.; NOCE, F. A importância da atividade física para saúde e qualidade de vida: um estudo entre professores, alunos e funcionários da UFMG. **Rev. Bras. Ativ. Fis. e Saúde**, Santa Catarina, v. 5, p. 5-21, 2000.
- SINGER, R. Sport Psychology: an integrated approach. **Proceedings of the 8th world congress in sport psychology** (pp. 131-146). Lisboa: SPPD – FMH, 1993.
- VIANA-MEIRELES, Livia Gomes et al. Reflexões sobre o trabalho do psicólogo do esporte em uma academia de ginástica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 171-184, nov. 2015. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p171>>. Acesso em: 26 out. 2017.
- VIEIRA, J. F., VISSOCI, J. R. N., OLIVEIRA, L. P.; VIEIRA, J. L. L. Psicologia do Esporte: Uma área emergente da Psicologia. **Psicologia em Estudo**.. 15(2), 391-399. 2010.
- WEINBERG, R.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2017.

AS DANÇAS CIRCULARES COMO INSTRUMENTO NO MANEJO DE EMOÇÕES PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Célia Ferreira da Silva – psicóloga
Raila Franco Azevedo – assistente social
Vanessa Corrêa Pereira – Terapeuta Ocupacional e focalizadora
Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves
Ituiutaba – Minas Gerais
vanessa.correa.to@hotmail.com

Eixo II – Trabalho Completo

Resumo: As Danças Circulares, foram criadas pelo bailarino e coreógrafo alemão Bernhard Wosien e estão baseadas nas danças folclóricas de cada povo e buscam integração e autoconhecimento. As danças circulares promovem uma experiência de aprendizado, favorecem a percepção de si mesmo e do outro através da integração, da comunicação e da flexibilidade que o desafio de participar de uma dança exige de todos. Cada participante é convidado a rever seus próprios passos, entrar em contato com seu esquema corporal, suas facilidades e dificuldades, suas reações e posturas diante de novos desafios. Neste trabalho, descrevemos a experiência da prática de danças circulares com alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola de educação especial e sua utilização para o manejo de emoções, com objetivo de melhorar a inteligência emocional dos alunos.

Palavras-chave: Danças circulares. Comportamento. Educação Especial.

Introdução

Quando se fala em Danças Circulares, em qualquer lugar do mundo onde esta prática é conhecida, tem-se como principal referência o nome de Bernhard Wosien, bailarino, pedagogo da dança, desenhista e pintor, que dedicou muitos anos de sua vida a coletar danças étnicas.

Em 1976, Bernhard Wosien visitou a Comunidade de Findhorn, no norte da Escócia e, a pedido de Peter Caddy, um de seus fundadores, ensinou pela primeira vez uma coletânea de Danças Folclóricas para os residentes. Bernhard Wosien já havia passado dos 60 anos e, encontrou nos grupos de Danças Folclóricas, o que estava procurando. Nessas

rodas, vivenciou a alegria, a amizade e o amor, tanto para consigo mesmo como para com os outros.

Em Findhorn, as danças encontraram o seu desenvolvimento e sua expansão. Para essa comunidade, onde já era prática comum o hábito de as pessoas se colocarem em círculo, as danças se fortaleceram, e ali entre os seus moradores a prática de dançar se tornou cotidiana, era uma forma muito eficaz de harmonização grupal.

Desde a pré-história até os inícios da cristandade, no decorrer do ano as pessoas tentam fazer suas vidas entrar em ressonância com a ordem cósmica anual, os ritmos do sol e da lua e com o girar dos planetas, através de cultos e festas. (GABRIELLE- MARIA WOSIEN, 2000, p. 27).

Além de Findhorn, o legado de Bernhard Wosien também frutificou e continua a frutificar, espalhando-se pelo mundo de outras formas. Da década de 70 para os dias de hoje, centenas de danças foram incorporadas ao conjunto do que passou a se chamar “Danças Sagradas Circulares”, “Danças Circulares Sagradas”, ou somente, “Danças Circulares”. De lá para cá, as danças expandiram-se cada vez mais por todo o mundo.

No Brasil, as danças chegaram em meados da década de 80, por meio de Sara Marriot, uma senhora, ex-residente de Findhorn que veio residir no Centro de Vivências Nazaré, em Nazaré Paulista, no interior de São Paulo. Como Nazaré foi inspirada em Findhorn e mantinha muitas práticas de trabalho e sintonia grupal, as danças circulares se encaixaram com perfeição no dia a dia da comunidade. Nesse local foi criada a Dança e Meditação, onde as danças eram compartilhadas com muita profundidade, como um caminho de autodesenvolvimento por meio do movimento. A partir de Nazaré, as danças se disseminaram pelo Brasil.

Hoje as Danças Circulares estão cada vez mais inseridas no contexto social no qual vivemos. Podemos encontrar rodas em diferentes locais num mesmo dia. As danças circulares estão presentes nas escolas, empresas, parques, penitenciárias, hospitais e em outros lugares.

É importante lembrar que em todas as tribos e em todas as épocas a Dança Sagrada fez parte dos rituais de suas comunidades. O círculo, símbolo universal, tendo como centro

muitas vezes o fogo ou objetos sagrados como talismãs e flores, representava o espaço da comunidade para celebrar rituais de passagem como nascimento, casamento, morte e outros momentos importantes da vida humana.

Ao dançar, o mundo é de novo circulado e passado de mão em mão. Cada ponto na periferia do círculo é ao mesmo tempo um ponto de retorno. Se dançarmos um dança matinal, saudando o nascer da aurora dançando, perceberemos, quando nos movimentamos ao longo do círculo, como as nossas sombras, neste circular singular, também descrevem um círculo. Assim, percebemos que giramos 360 graus. Sentimos na caminhada uma mudança através da reviravolta conjunta. (WOSIEN,2000; p. 120)

A formação circular expressa um significado importante, pois o círculo como um dos símbolos mais poderosos e uma das grandes imagens primordiais da humanidade, representa a totalidade completa, quer no tempo, quer no espaço. Em uma estrutura circular, todos os pontos giram em torno de um centro e estão à mesma distância, trazendo a ideia de unidade e igualdade.

Diante desse pensamento de igualdade, pensamos a prática na Educação Especial com propósito de inclusão, entendendo que a Educação Especial é uma modalidade de ensino destinada às pessoas com deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, considerada pela Constituição Brasileira parte inseparável do direito à educação.

É conceituada como processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas com deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos, compatíveis com as necessidades do seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino, e sua tarefa prioritária é ampliar os níveis de competência técnica, eliminando o preconceito que atinge seu alunado.

Em tentativas recentes de se definir a deficiência mental, a ênfase mudou significativamente de uma condição que existe somente no indivíduo, para uma que apresenta uma interação do mesmo com um ambiente particular. A definição de deficiência mental, atualmente adotada, foi proposta pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e consta na Política Nacional de Educação Especial do Ministério de Educação e

Cultura(BRASIL,1994), a saber: funcionamento intelectual geral abaixo da média, oriundo de período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas de conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados especiais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência de locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Na perspectiva de atender essa demanda, estimulando o desenvolvimento e proporcionando inclusão, as danças circulares são praticadas em grupos. O grupo, em círculo, segue uma coreografia e, conectados entre si, reúnem energias em busca da harmonia, da consciência do todo. No Círculo não existe hierarquia, e as atitudes de competição são substituídas por atitudes cooperativas, onde os participantes do grupo podem ajudar a superar os erros uns dos outros, manifestando o melhor de si.

As Danças Circulares são desenvolvidas visando ampliar o conhecimento, em direção ao bem-estar físico, mental, emocional, energético e social. Inúmeros ritmos, cantos e danças, de povos e culturas do mundo são vivenciados. Em meio a momentos de muita descontração e também, momentos de introspecção, a pessoa que está na roda se percebe como um ser humano íntegro.

Desenvolvimento

A dinâmica das Danças Circulares Sagradas é simples. Ensina-se o passo, treina-se em roda, depois dança a música e aos poucos as pessoas começam a internalizar os movimentos, liberar a mente, o coração, o corpo e o espírito.

As danças podem ser simples e de fácil aprendizado, não tendo necessidade de experiência anterior para participar desses círculos. Ou podem ser danças mais sofisticadas, para quem já dança há mais tempo. As músicas escolhidas são de todos os países e as danças podem ser tradicionais, regionais, folclóricas ou contemporâneas.

Experimentar as músicas, os gestos, os ritmos e os passos dos diversos povos, apoiando e sendo apoiado pela roda, faz com que os dançantes entrem quase que imediatamente em um campo novo de aprendizagem, inspirador e desafiador, conectando

as pessoas de forma harmoniosa. É também um convite para conhecer, através do ritmo, melodia e movimentos, a expressão de outra cultura, com seus gestos, posturas e história. Naturalmente, o simples ato de dançar junto aproxima fronteiras, estimulando os integrantes da roda a respeitar, aceitar e honrar as diversidades.

Partindo desse pensamento, o projeto foi proposto na Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves, para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período vespertino. As danças eram realizadas uma vez por semana, em ambiente adequado e a seleção da dança realizada pela focalizadora, de acordo com as habilidades dos alunos e objetivos a serem trabalhados:

- Ampliar a percepção, a atenção e a concentração;
- Promover a identificação e a empatia com os outros, fortalecendo as relações interpessoais do grupo,
- Despertar a musicalidade; ritmo, leveza e flexibilidade;
- Trabalhar as habilidades interativas e de grupo;
- Incentivar o indivíduo a expressar o que ele tem de melhor, melhora da autoestima e autoconfiança;
- Compreender a dança como forma de expressão não verbal;
- Viabilizar o autoconhecimento e a expressão individual e coletiva;

Reduzir comportamentos estereotipados e agressivos, aumentando a adequação social.

Em alguns momentos, ritmos acelerados, focando na agilidade e atenção, outros momentos coreografias menos estruturadas e mais alegres, em outros momentos, ritmos mais lentos e introspectivos, proporcionando uma “meditação ativa” e conseqüentemente a necessidade de maior concentração. A alternância de ritmos e coreografias se fez necessária em todo momento, criando um processo cíclico e espiral da evolução e desenvolvimento do comportamento dos alunos.

As danças escolhidas para serem trabalhadas nesse projeto foram ENA MYTHOS (Grécia), CIRANDA (Brasil), AL'ACHAT (Israel), LUTE LUTE (Cigana), ESCRAVOS

DE JÓ (Folclórica), sendo executadas de forma alternada de acordo com ritmo, coreografia e comportamento do grupo no momento da atividade. Observamos que os alunos apresentaram muita dificuldade na alternância de ritmos e em manter a sincronia da roda, sendo necessário em vários momentos, orientações verbais que foram realizadas pela focalizadora. A percepção da harmonia e sincronia da roda, e por sua vez do grupo, só aconteceu após verbalização e orientações claras e objetivas de como fazer. A linguagem subjetiva e não verbal que é predominante nas danças circulares, não foi facilmente percebida pelos alunos.

Nas danças circulares a pessoa é despertada para estabelecer conexões, lançar pontes entre a mente, o coração e as mãos/os pés (o pensar, o sentir e o agir) de uma maneira eminentemente vivencial, dinâmica e participativa: as danças de roda, a música, o canto, a história e os mitos universais das diferentes tradições culturais; exercícios corporais, momentos de silêncio, reflexão e expansão do potencial interior – visualização criativa e meditação; dinâmicas de grupo e de relações interpessoais. Assim, “as danças se constituem também num importante recurso a ser utilizado em processos educativos sociais. No círculo se trabalha o equilíbrio entre o indivíduo e o coletivo. Na roda, somos convidados a estar presentes, a participar de maneira plena dos processos de transformação social.

Colocados em círculo, percebemos a nossa identidade com o outro, pois, ao mesmo tempo em que reconhecemos a nossa igualdade – a unidade que habita no centro – também acolhemos a presença única e insubstituível de cada um que está colocado em pé na linha da circunferência. “Desse modo, desenvolvemos suave e gradativamente o respeito e a valorização das diferenças, além de podermos vivenciar a realidade da interdependência que permeia as relações humanas” (VALLE, 2000)

A experiência de dançar no círculo é particular e polissêmica. Nesse sentido, um dos aspectos importantes de se ressaltar é a entrega do participante. Basta ir, sem receio de fazer errado; deixar-se ao encontro do incerto e aventureiro dos passos na roda. Mas é necessário o desejo, a disposição para o reconhecimento das polaridades da vida, para poder respeitar o ritmo interno, ser fiel ao seu tempo. Ao ficar frente a seus limites, ao admitir o espaço do

erro, fica como que franqueada uma passagem para cada qual olhar para dentro, apropriar-se da expressão e coragem interditada ou reprimida, ouvir a própria voz e acreditar no seu eco e direção (que podem até destoar do mundo em geral, mas em algum lugar ressoa...).

Eia a possibilidade anunciada da unificação dos opostos, a inter-relação de polaridades, marcando a modificação de pontos de vista: a emergência do símbolo. Simbolizar é descobrir outros sentidos, ir além do conhecido, atravessar fronteiras; fazer ligações, unir fragmentos, expandir a personalidade. Há nesta dinâmica um convite a um curioso escutar e ver as coisas de modo diferente. Não de explicá-las, ou mesmo compreendê-las, mas de não negar o desconhecido e, talvez surpreender-se com o que aparece.

Essa é a especialidade das danças circulares: sinalizar e abrir passagem para acessar conteúdos negados, reprimidos ou desqualificados no mundo da racionalidade científica, É, enfim, a possibilidade de encontro com conteúdos inconscientes, ativando outras funções da consciência, além do pensamento.



Alunos construindo a mandala para o centro de roda.



Alunos dançando no círculo

Considerações

Esse trabalho foi pensado pela equipe de analistas da escola formada pela terapeuta ocupacional/focalizadora, assistente social e psicóloga, inicialmente, com a proposta de melhorar a coordenação motora, o esquema corporal, a capacidade de concentração, auxílio no processo de integração dos hemisférios cerebrais, aumento da autoestima e da criatividade, além de ganhos referentes à socialização.

As danças circulares eram realizadas semanalmente, onde no início houve uma adesão maciça da equipe escolar, poucos alunos se recusaram a participar. Iniciamos a dança, seguida da confecção do “centro de roda” e uma breve roda de conversa sobre emoções. Observamos neste primeiro momento, que os alunos apresentavam-se desorganizados, com pouca consciência dos sentimentos presentes, baixa concentração e dificuldades na autorregulação e demonstração de sentimentos.

Nossos encontros foram se repetindo, alternando as coreografias entre ritmos acelerados, e ritmos mais lentos, coreografias mais estruturadas e menos estruturadas, sempre finalizando com danças meditativas, voltando à calma, propiciando a atenção. Na maioria das vezes, os alunos sentiam-se a vontade para falar de suas vontades e sentimentos.

No início, os alunos tinham necessidade de corrigir uns aos outros, chamando a atenção, interferindo no processo da dança, demonstrando uma rigidez no comportamento e necessidade de muitas regras para se organizar. Com a prática das danças, observamos maior flexibilidade dos alunos em relação aos comportamentos alheios, assim como a diminuição da necessidade de regras para se organizarem. O grupo ganhou autonomia e liberdade.

Quando surgimos no espaço e nele nos movimentamos, temos que dar passos. A escola de dança é a escola do caminhar. O fluxo contínuo da corrente do tempo recebe através do contato do pé um compasso. Através dos passos determinamos uma medida de tempo e ao mesmo tempo uma medida no espaço. O passo torna mensurável, de acordo com a música, o ato da dança no espaço e no tempo, vivenciável e possível de ser repetido. O nosso pensamento aprende com o pé a acertar o passo, e assim construímos uma coluna entre o céu e a terra. (WOSIEN, 2000, p. 40)

A utilização das danças circulares enquanto instrumento para o manejo de emoções na Educação de Jovens e Adultos em uma Escola de Educação Especial, além de eficaz para o controle das emoções e autorregulação dos alunos, proporcionou um processo prazeroso, intensificando a curiosidade e a busca dos alunos pelo conhecimento, com maior participação nas práticas propostas, assim como melhora do desempenho escolar.

Observa-se também outros ganhos relacionados ao comportamento emocional dos alunos como por exemplo, melhora nos quadros das crises esquizofrênicas, diminuição das crises de agressividade, diminuindo os conflitos entre os alunos e demais funcionários da escola. Consideramos que esses ganhos aconteceram em virtude da maior condição de identificar e manejar as próprias emoções, processo de autoconhecimento favorecido pela prática das danças circulares.

Somos seres humanos na jornada da vida. Caminhamos aos tropeços, caindo e levantando, enfim, aprendendo sempre(...)Tente escutar o SER interno. Aprenda a desfrutar com a alma os momentos de mãos dadas no círculo quando se dança ao som de uma bela música, seja ela antiga ou contemporânea. Entenda que a mente trabalha a nosso favor e não no controle de nossas ações. Seja simples e verdadeiro, uma Presença Plena. Movimente-se com os outros, sinta com os outros, vibre com os outros. (RAMOS, 2017)

Neste sentido, as danças circulares abrem um espaço para a construção da identidade, o autoconhecimento através da arte, de forma gentil, convidando o aluno a participar de forma colaborativa, consciente e transformadora do processo de inclusão na escola e na sociedade.

Referências

- WOSIEN, Bernhard. *Dança: um caminho para a totalidade*. São Paulo: Triom, 2000.
- WOSIEN, Maria-Gabriele. *Dança Sagrada: deuses, mitos e ciclos*. São Paulo: Triom, 2002.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores*. Cad. Cedes, Campinas, vol.30, p.40-55, jan.-abr. 2010.
- SACHS Kurt. *História Universal da Dança*, Paris, 1938.
- RAMOS, Renata Carvalho Lima. *Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura*. Editora TRIOM, São Paulo, 1998.
- Portal das Danças Circulares (Brasil) www.dancascirculares.ning.com
- Giraflor (Curitiba-PR) www.dancascirculares.org

REFLEXÃO E VIVÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Laércio de Jesus Café – Escola Estadual Antonio Souza Martins
laerciocafe@gmail.com

Eixo II – Resumo Expandido

Esta trabalho objetiva fazer uma reflexão e relato de vivência (considerações ocasionadas pela vivência em Escolas Estaduais do Mato Grosso e Minas Gerais no período de 2011 a 2017) a acerca da inclusão na educação, em especial, nas escolas Estaduais, quando referimos a inclusão e toda a preparação prévia para a recepção do aluno com necessidades especial no ambiente escolar, fato este que não se concretiza por completo na atualidade. Configura-se ‘a inclusão escolar’ um assunto e realidade que vem gerando aos professores algum incomodo e preocupação, principalmente, quando observa-se que as escolas não vem sendo preparada, muito menos o professor, aquele que tem um olhar diferenciado e que terá o contato direito com a criança e adolescente, de um modo geral, frente a esta inclusão na diversidade.

O objetivo desta reflexão é provocar inquietações aos professores e ao ambiente escolar, que atuam no ensino regular, de modo a reverem suas concepções acerca do que é proposto e do que se tem feito no contexto escolar da diversidade, pautado na concepção teórica de alguns teóricos, buscando abordar essa temática lançando mão de concepções próprias, a tentar ressaltar os diferentes olhares que reproduzem a temática.

Vivemos em um momento na qual se fala na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, em toda sociedade e como consequência, na rede regular de ensino. A perspectiva da diversidade na escola é que todos possam ser acolhidos para a convivência em comum, pois a escola deve se abrir para incluir todos, concretizando assim a inclusão.

E isso na verdade está acontecendo, crianças e adolescentes com múltiplas necessidades (visão, audição, motora, mental e outras) estão sendo incluídas nas escolas regulares de todo Brasil, pautada na definição a defender que toda criança tem direito à educação e acesso aos conhecimentos básicos, independentemente de suas condições. De modo que as escolas devem encontrar não só uma maneira de educar que se adapte às várias condições de cada criança e adolescente, como também subsidiar condições, como definiremos a seguir entre: ambiente, educadores e os alunos no geral.

Compreender essa maneira de educar com êxito essas crianças e adolescentes, inclusive as com deficiências graves é um desafio, pois:

- ✓ Cada um que chega tem uma individualidade, isso é bom, pois mostra que o processo educacional pode dar prosseguimento frente aos conteúdos exigidos pelo currículo básico, e os que adentram sem essa individualidade? Não quero julgar, mas o ambiente está preparado para que eles possam ou tenham condições para criarem sua individualidade? Existe espaço suficiente para que todos possam aprender vivenciando? Nossos educadores são preparados para acolher e lidar com a individualidade de cada um? ou melhor dizendo como já ocorrido, a individualidade de mais de 35 alunos seja ele como necessidades especiais ou não, e aqueles que estão necessitam de uma atenção especial para uma individualidade com particularidades próprias! E os alunos – colegas, que ao aceitar ou não aceitar implicam direta e indiretamente várias condições, que muitas vezes, não são vistas em 50 minutos gerais de aulas e muito menos nos 10 a 15 minutos de diálogo que se tem ao fazer a chamada, ver os alunos ou desejar um bom dia, sem falar no restante que se tem ao compartilhar o conhecimento de conteúdos específicos.
- ✓ Todos nós temos uma identidade própria de seres humanos e sociais que vivem em sociedade. Todos nós não só temos uma identidade, mas a construímos a cada dia, com nossas características e personalidade própria. O ambiente educacional está possibilitando ou dando possibilidades para o aluno com necessidades especiais possa ter uma identidade própria? Quando falamos em possibilidades do ambiente

educacional temos que deixar claro que o ambiente educacional é mantido por Municípios, Estados e a Federação, quando questionamos a possibilidade do mesmo, logo questionamos a atenção deles ao ambiente educacional. Nós professores, construímos nossa identidade ao longo de toda uma formação, e estão também é uma pergunta pessoal, qual a minha identidade? Qual a identidade que reflito? Nós como educadores estamos ajudando na construção da identidade de nossos alunos? Visto que não as fazemos (identidade) e sim colaboramos na sua construção. E o aluno ao construir a sua identidade aceita a do seu semelhante? Visto que muitos daqueles que estão adentrando o ambiente educacional com necessidades especiais, ainda diariamente conferindo-lhes independência e autoestima positiva para a contínua construção de suas identidades.

- ✓ Partindo do pressuposto da Autonomia, todos nós temos a capacidade racional de tomar decisões não forçadas e baseadas em suas referências disponíveis. Porém alguns tem dificuldades, por limitações ou necessidades que os dificultam na interação, em estabelecer relações, falar, expressar e sair do seu próprio mundo, dificultando no desenvolvendo de sua capacidade de estabelecer relações e chegar a conclusões a partir de seus conhecimentos prévios e das relações feitas a partir das novas informações e interações. na atuação pedagógica o ambiente escolar colabora com a autonomia dos alunos com mais necessidades? É difícil encontrarmos um ambiente que possibilite a favorece a compreensão, a tolerância, a empatia, o incentivo a formação de alunos pensadores, curiosos, questionadores, e ainda que trabalhe com valores formativos da personalidade e de caráter, com pouco recursos e muitas limitações. Nós professores somos mediadores à formar alunos autônomos, com capacidade e senso crítico próprio e para contribuir de modo positivo e construtivo na sociedade em que ele esta inserido. Mas para que isso ocorra o professor tem a importante missão de enfrentar salas numerosas e muitas vezes imposições de um sistema que paralisa a autonomia em benefício quantitativo de lucro, e o desenvolvimento qualitativo é deixado em segundo plano. A relação entre

alunos pode ajudar a criança ou adolescente portador de necessidade especial a se adaptar, conviver melhor, colaborando para se tornar moralmente e intelectualmente mais ativas e autônomas, pois a relação interpessoal possibilita também um bom crescimento social. Lembrando quando temos dificuldades de estabelecer boas relações no ambiente escolar, cabe de imediato uma intervenção pedagógica para não gerar futuros transtornos, por isso a necessidade de mediação capacitada na escola para colaborar com a educação.

- ✓ A formação da personalidade do indivíduo dentro do espaço educacional deve ser feita por meio da interação com os outros, diálogo e a necessidade de respeito com os outros. O papel do ambiente na formação da personalidade da criança e do adolescente, para que aconteça, é necessário que todos estejam envolvidos no processo de desenvolver as aptidões intelectuais e sociais mutuas. A escola passa a ser o grupo formador e os educadores e alunos juntos são integrante desse grupo que devem se favorecerem mutuamente, cooperando, tendo espírito de solidariedade consciente, pois, o período de formação da personalidade da criança e do adolescente será um espelho para a formação coletiva na sociedade, a medida que vai apreendendo coisas diferentes, ela vai tendo a necessidade de outras atitudes. E para o educador que se pressupõe uma personalidade estruturada é importante reconheça a possibilidade de mudança e busque crescer pessoal e socialmente juntos para que a aprendizagem que resulte numa construção sadia da personalidade. Quando existe um trabalho mutuo à de se perceber as mudanças, como consequência se percebe o aprendizado.

Educando e educador devem se encontrar, o educador a encontrar maneiras de se aprimorar e reinventar, sem se impor, frente as novas necessidades, o educando deve aprender a se motivar saber quais suas necessidades, aceitar o próximo com suas limitações e necessidades e por meio delas mediar uma relação pedagógica, de respeito e cooperativismo. Professor e aluno têm limitações e se fizermos uma análise mais profunda todos carecemos de necessidades especiais frente a algo, porém existe alguns que a vida se limita a estas

necessidades e não vão aprender os conteúdos escolares e os valores pessoais e sociais, se não houver uma cooperação mútua, entre educador, educando e escola.

Perguntas como: a individualidade do professor como fica? Isso é pensado pois em muitos momentos o professor vai ao trabalho doente ou pensando em alguém que ficou doente, e não perder no todo, a satisfação das necessidades e interesses de cada um. A identidade não significa somente a consistência e personalidade que nos confere independência, autonomia, mas sobretudo a aceitação de suas próprias e diversas características e limitações como também as dos demais. Mas será que nós educadores e formadores de consciência estamos construindo sujeitos curiosos e autônomos? Estamos colaborando para auxiliar na capacidade de refletir dos nossos alunos e a nossa? Estamos no caminho certo para a construção de uma educação autônoma? São perguntas que faço sempre, a resposta a que limito dizer é que no momento como educador não tenho plena autonomia como poderei exercer o que não tenho!.

A busca de refletirmos realmente sobre a inclusão escolar, fora o jogo de interesses, recursos e outras ações que desvalorizam a educação, encontramos a busca fadigante por um meio termo, uma equidade, em outras palavras, ideais democráticos de equiparação de: oportunidades, direito e deveres, entre si e para aqueles que necessitam de uma atenção especial para o bom exercício da cidadania. Por ser um expressivo relato analítico de vivência, sintético existem vários outros assuntos a serem discutidos e aprofundados que se ligam a esta discussão, e podem ser cruciais para a remoção de barreiras entre a aprendizagem e para participação de todos na educação, como a posição e papel da família e políticas públicas, no entanto o momento de inclusão de crianças e jovens no ambiente educacional sem a prévia preparação do ambiente do professor e em especial de aluno e de outros alunos se torna algo muito preocupante, pois o aprendizado deste pode se comprometer e a escola deixar de realizar sua função de origem.

Diante o exposto, temos que deixar bem claro que não queremos negar a diferença ou a existência da diversidade, ela existe e precisa ser dialogada, com toda comunidade

educacional para que se evite a criação de estereótipos, preconceitos e até exclusão que prejudiquem os próprios membros escolares.

O que se pretende por meio desta reflexão, é fazer com que a inclusão, possa ser vista como uma ação natural porém que necessite de mais atenção, esforço e recursos para que o processo de construção dos conhecimentos, pelos alunos ocorra. A inclusão não é uma forma de negação da deficiência, mas uma forma de dizer que eles são capazes dotados de possibilidades, afinal, o fato de portar alguma necessidade não tira o direito de mostrar suas potencialidades, porém da forma como está acontecendo suas potencialidades não despertadas e inúmeras barreiras aparecem e a educação não acontece.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. São Paulo: Brasiliense. 1986.
- CARVALHO, Rosita Édler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4ª ed. Porto Alegre, ed. Mediação, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: ed. Summus, 2006.

AÇÃO AFIRMATIVA INCLUSIVA: UMA ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lúcia Helena Ferreira Lopes – EEGIP/FTM
lucial.itba@gmail.com

Luciene Aparecida Alves Borba – EEGIP
lucieneaborba@yahoo.com.br

Patrícia Garcia de Moura Medeiros – EEGIP
pati.itba@hotmail.com

Eixo II – Trabalho Completo

Introdução

Este trabalho, planejado e desenvolvido sob a forma de Relato de Experiência, está circunscrito aos resultados de uma ação afirmativa inclusiva, realizada na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro (EEGIP), em Ituiutaba/MG. O foco incidiu sobre a flexibilização de uma atividade curricular, adequando-a às necessidades de um discente com necessidades educacionais especiais de modo a facultar-lhe o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

A relevância da atividade relatada inscreve-se na necessidade de tornar a escola, seja ela básica, fundamental, média ou superior, um espaço efetivo de inclusão educacional. Nesse sentido, além da colaboração de profissionais com atribuições diferenciadas, faz-se necessária a utilização de estratégias e de recursos tecnológicos assistivos que favoreçam o acesso do estudante ao currículo por meio da flexibilização e da adaptação de materiais didático-pedagógicos.

É nesse contexto que se justifica a relevância da ação afirmativa, um trabalho iniciado com a implantação da sala de recursos multifuncionais, espaço de atendimento educacional especializado – não caracterizado como reforço ou repetição de conteúdos curriculares – que visa à complementação do atendimento educacional comum, no contra turno de escolarização, para alunos com quadros de deficiência ou transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em escola comum, em quaisquer níveis de ensino.

Assim considerando, propôs-se o seguinte objetivo geral deste trabalho: apresentar resultados de uma ação afirmativa inclusiva, realizada a partir de ação colaborativa que envolveu ações de supervisão pedagógica, de professora de sala de recurso e de professora de Língua Portuguesa. Teve-se por objetivos específicos: 1. Conhecer as políticas educativas referentes à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais; 2. Planificar e desenvolver uma atividade inclusiva, conjugando atendimento da sala de aula normal com o atendimento da sala de recursos; 3. Evidenciar os resultados da atividade de leitura-escrita inclusivas e significativas, desenvolvida a partir da leitura da obra literária *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, adaptada da linguagem verbal para a linguagem quadrinizada.

O processo de inclusão: considerações básicas

O processo de inclusão, concebido como parte integrante do processo educacional como um todo, no Brasil, segundo Sassaki (1997), data do Século XX, visto que os tempos anteriores foram marcados por práticas e ações excludentes de pessoas deficientes, consideradas incapacitadas para o desenvolvimento de aprendizagem e, por isso, deixadas à margem do acesso à educação escolar. Na década de 50, as tímidas ações de atendimento educacional dos alunos com deficiência eram acompanhadas por atitudes sociais de assistencialismo e, somente na década de 70, com a proposta de integração, eles conquistaram o direito de frequentar as escolas regulares. Todavia, como o sistema educacional não oferecia condições necessárias ao atendimento desse alunado, predominou a marginalização; a Educação Inclusiva limitava-se tão somente à inserção dos alunos deficientes nas classes comuns fato que não alterou o quadro de fracasso educacional.

As décadas de 80 e 90 foram marcadas por uma nova proposta de integração de alunos com necessidades especiais, que atribui aos sistemas educacionais a reponsabilidade pela promoção de uma educação de qualidade. Assim, verificam-se a ampliação de políticas públicas voltadas para a inclusão nas escolas públicas; no entanto, para que essa inclusão

ocorra de forma eficiente e assim, atenda às necessidades dos alunos, conforme afirma Sassaki (1997, p.3), a sociedade precisa se adaptar para

poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Nessa mesma linha argumentativa, Mantoan (1997) corrobora as ideias defendidas por Sassaki (1997) e assevera que a inclusão somente obterá sucesso na corrente educacional se todos os atores envolvidos repensarem a postura educacional em prol daqueles que já foram excluídos. A autora considera que as práticas inclusivas provocam mudanças de perspectiva socioeducacionais e, assim sendo, a inclusão não se restringe às ações direcionadas aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizado, mas também se faz extensiva a professores, alunos e pessoal administrativo. Portanto, toda a comunidade escolar necessita unir esforços para não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde os primeiros anos de escolarização. Para isso cabe às escolas inclusivas propor “um modo de construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades” (MANTOAN, 1997, p. 145).

No que se refere ao tempo e à forma de aprendizagem, Mantoan (2003, p. 70) defende que todo educando com necessidades especiais é dotado de habilidades e competências que lhe possibilita a construção do conhecimento, “mas no tempo e no jeito que lhe é próprio”. Assim, é fundamental que a equipe pedagógica invista esforços e expectativas em relação ao progresso desses alunos e, para isso, faz-se necessária a colaboração, a persistência e, também, a utilização de metodologias e tecnologias que favoreçam o processo de construção do conhecimento significativo, pertinente e autônomo desses educandos (LOPES, 2006).

A inclusão não é uma atividade fácil diante de vários obstáculos por que sempre passou e passa o sistema educacional brasileiro, todavia, é uma realidade nas escolas municipais e estaduais públicas. Nesse sentido, Stainback (1997, p. 44) afirma que a

expansão do movimento de inclusão “é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas”. Esse movimento inclusivo, por sua vez, assenta-se nos princípios da Declaração de Salamanca (1994) que assegura como responsabilidade dos Estados a educação de pessoas com deficiências.

Assim sendo, o Decreto Nº 7.611/2011 dispõe, nos Artigos 1º e 2º, ser de responsabilidade da União a ampliação e “o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Assegura, também, que esses alunos devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular da rede pública e deverão receber assistência complementar ou suplementar no AEE, ofertado em sala de recursos multifuncionais. Em consonância com o Decreto Federal, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) elaborou o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino, com o propósito de orientar o atendimento educacional, uma vez que a educação é direito de todos e, assim sendo, cabe ao sistema se adequar para oferecer um ensino de qualidade a todos os candidatos.

A sala de recursos da EEGIP

Para os atendimentos educacionais especializados, a EEGIP conta com uma sala equipada com computador, mesa hexagonal, lousa e jogos para atendimentos de alunos regularmente matriculados e frequentes nos Ensino Fundamental II e Médio. A professora, que reveza os atendimentos entre os períodos matutino e vespertino, conta, em 2017, com 21 alunos e, durante os atendimentos, aborda questões pedagógicas diferentes daquelas oferecidas na sala regular, mas necessárias para o favorecimento do acesso do estudante ao currículo por meio da utilização de materiais didático-pedagógicos adequados.

Nas sessões de AEE, a professora elabora e executa os planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Esse plano é construído em consonância com os resultados da avaliação diagnóstica inicial, da entrevista familiar, da entrevista com o professor regente de aulas e funciona como instrumentos por meio do qual é possível

identificar e analisar as variáveis que se apresentam como barreira para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, no PAEE ficam registradas as estratégias metodológicas adequadas a cada aluno, a fim de assegurar a participação efetiva nas atividades cotidianas da turma, possibilitando-lhe acompanhar os demais alunos, no seu ritmo e de acordo com as suas possibilidades. O plano é apresentado aos professores que devem trabalhar os conteúdos contidos nos currículos da proposta curricular da escola, flexibilizando as atividades a fim de atender às necessidades dos alunos que frequentam a sala de recursos.

Um caso da literatura: relato de experiência

O cenário da ação afirmativa de leitura-escrita foi a EEGIP, escola pública que oferece Ensino Fundamental II, Médio, EJA e Cursos Técnicos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. O sujeito da ação investigativa, um aluno com 21 anos de idade, matriculado e frequentando o terceiro ano do Ensino Médio, apresenta distorção idade-série, visto que foi reprovado três vezes (a primeira no 5º ano; a segunda no 1º do EM; e, por fim, no 2º do EM).

Embora a professora de Língua Portuguesa não tivesse recebido as informações sobre o aluno, os resultados da avaliação diagnóstica e, também, as primeiras atividades apontaram para as dificuldades de leitura-escrita por ele apresentadas. No entanto, não realizou nenhuma intervenção que proporcionasse a flexibilização dos conteúdos para adequá-los às necessidades do aluno e o resultado foram as notas insuficientes no primeiro bimestre (o aluno obteve a nota 2,7 no cômputo final do bimestre que totalizou 20,0). No final do mês de maio foi implantada na escola a sala de recursos multifuncionais e, a partir de então, começou um novo processo educacional.

Em entrevista com a professora da sala de recursos, a mãe relatou ter verificado que o filho apresentava dificuldades de aprendizagem desde a etapa inicial de escolaridade; todavia, não buscou orientação especializada sobre as deficiências cognitivas. O resultado desse processo foi o aluno chegar à etapa final do Ensino Médio sem desenvolver as habilidades e competências relativas à leitura-escrita proficientes, ou seja, ainda não se

construiu, conforme afirma Bechara (2001), um poliglota na língua portuguesa, porque não usa de forma adequada as diferentes variações da Língua Portuguesa, adequando-as às diferentes situações sócio comunicativas e aos variados interlocutores.

Na sala de recursos, após os resultados de uma avaliação diagnóstica apontarem, novamente, para um baixo desenvolvimento cognitivo e foi encaminhado para atendimento psicológico. No entanto, como a escola ainda não recebeu o resultado da avaliação psicológica, foi elaborado um relatório pedagógico para orientar as atividades desenvolvidas no AEE e nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, orientada pela supervisão pedagógica, e com o trabalho em conjunto com a professora da AEE, buscou-se a realização de uma ação afirmativa de leitura-escrita significativa e inclusiva. Para o seu desenvolvimento, indicou-se o romance pré-modernista Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto, como leitura obrigatória para todos os alunos e, para o sujeito deste estudo, selecionou-se uma releitura da mesma obra, adaptada sob a forma de quadrinhos. Comparando a obra original de Lima Barreto com sua releitura quadrinizada, Ferreira (2015) verificou a manutenção da trama central que envolve o personagem Policarpo Quaresma, o herói do Brasil, a sua luta pela brasilidade, a partir da planificação de três grandes projetos de construção da nossa identidade. No entanto, o que se destaca é a redução das cerca de 200 páginas de linguagem verbal para 70 páginas compostas por linguagem multimodal, aquela que conjuga o verbal e o visual (Figura 1).

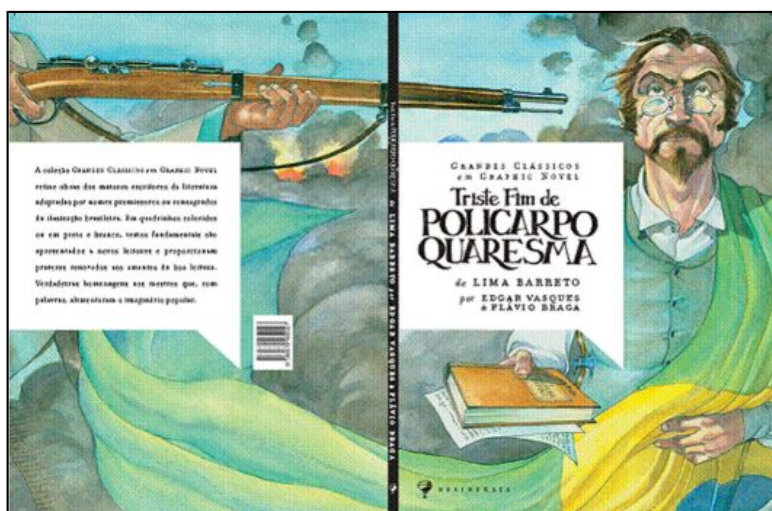


Figura 1 – Capa do Triste Fim de Policarpo Quaresma da Coleção Grandes Clássicos em Graphic Novel, editora Desiderata

Fonte: Blog dos Quadrinhos, por Paulo Ramos (2017)

Assim, a associação entre imagens e palavras assegura a dinamicidade da narrativa e a utilização das metáforas visuais, dos balões, das onomatopeias, das representações das diferentes expressões faciais, da caracterização dos cenários e das cores facilita o entendimento do leitor. O enxugamento do texto que se reduz às falas das personagens torna a leitura mais atrativa e configura-se como uma excelente ferramenta auxiliar para a formação de leitores.

Dessa forma, após a orientação para a leitura significativa da obra, na aula de Língua Portuguesa, o aluno contou com a orientação da AEE e, assim, foi reconstruindo, de forma colaborativa, os projetos patrióticos de Policarpo Quaresma: o primeiro com o resgate da cultura original por meio da malfadada proposta de instituição do tupi com a língua oficial do povo brasileiro; o segundo com o investimento na agricultura e, por último, a defesa da República. O primeiro projeto levou-o ao hospício; o segundo, a uma profunda decepção e o terceiro, à morte.

O processo avaliativo da leitura analítica constou de duas etapas: a primeira oral, quando os alunos reconstruíram o enredo, associando-o ao contexto histórico-cultural no qual se insere o autor e a obra e, também, à realidade cultural, agrícola e política brasileira da atualidade. Nesse momento, foi possível ouvir a voz do aluno na sala, pois ele interagiu com os demais e sentiu-se integrado à atividade literária e o sentimento de pertencimento, de inclusão, evidenciou-se pelo semblante alegre e pela forma incontinente e agitada como manifestava o desejo de expor a sua leitura.

No segundo momento, o aluno fez uma avaliação bimestral escrita que consistiu em identificar, a partir de imagens, os projetos planejados por Policarpo Quaresma, conforme as reproduções abaixo:

O trabalho de policarpo foi interrompido pelas formigas. Depois disso ele voltou para o exército e começou a guerra novamente.
O policarpo Queria muito tocar um instrumento era um violão. Ele pediu ajuda a um amigo aí os amigos achou que ele estava doido e mandaram ele para o hospício e ai ele ficou um tempo lá.
Quando ele voltou para o exército foi para guerra depois ele viu o erro que ele tinha cometido ele arrependeu e depois ele foi fuzilado.

Por fim, o aluno deveria citar e explicar qual foi a parte da obra de que mais gostou e a resposta dada foi a seguinte:

Gostei mais da parte final, pois ele voltou para o exército ele começou a guerra novamente depois ele viu o erro cometido ai eles manda fuzilar ele por isso Que o livro chama triste fim de Policarpo Quaresma.

Embora a análise léxico-gramatical das respostas elaboradas, apontam para o não domínio das habilidades de escrita esperadas para aluno no final do Ensino Médio, houve um grande avanço, pois todas as provas anteriores foram entregues em branco. Outro aspecto, além do cognitivo observado, foi o desenvolvimento afetivo: o aluno tornou-se mais participativo e integrado às aulas, exibiu a avaliação para os colegas e perguntou para a professora qual era o próximo livro que deveria ler, pois tinha gostado muito da atividade. A relação com as atividades da sala de recursos também modificou, pois o aluno ficou mais entusiasmado e motivado para realizar as tarefas propostas naquele espaço.

Considerações Finais

Os resultados apresentados evidenciam que atividades de inclusão devem ser realizadas a várias mãos e, com o apoio da supervisão, o acompanhamento da professora da sala de recursos e da professora de Língua Portuguesa foi possível construir uma prática inclusiva inovadora na EEGIP. Para isso, foi necessária a desconstrução estigmatizada de inclusão que perdura no cenário educacional brasileiro e a reconstrução de um novo olhar sobre as práticas inclusivas. O redimensionamento do foco foi determinante, por um lado, para a professora de Língua Portuguesa que tomou consciência da necessidade de redimensionar suas práticas pedagógicas para melhor orientar a construção do conhecimento de seus alunos. Por outro, foi determinante para o aluno, pois ele passou a ter sentimentos de pertencimento ao espaço de vivência, configurado como sala de aula de terceiro ano do Ensino Médio.

Pode-se perceber, portanto, que, no processo de inclusão não se deve considerar somente o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, mas também aqueles afetivos que ultrapassam os muros da escola, uma vez que as emoções são partes constitutivas de

qualquer sujeito que é protagonista de sua própria história. Assim sendo, ficou evidente que, na prática, a proposta de inclusão deve priorizar os aspectos relacionados à construção do conhecimento, orientando-se, portanto, pelo respeito ao tempo do aluno e ao seu desenvolvimento.

Ressalta-se, porém, que, em um primeiro momento, há resistência por parte do professor em trabalhar com a inclusão, pois essa tarefa demanda, entre outras ações, a elaboração de atividades e avaliações diferenciadas. No entanto, quando se observam os resultados positivos, ainda que considerados pequenos, há uma motivação para continuar a desenvolvê-las e, também, buscar o engajamento dos demais docentes nessas propostas que, efetivamente, tornam-se inclusivas.

Referências

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** 11. Ed. São Paulo: Ática: 2001.

BRASIL, Decreto-lei nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 10 out. 2017.

FERREIRA, Tânia Regina. **Literatura em quadrinhos:** Triste fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto. 2015. 306 p. Tese (Doutorado em Literatura). Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134763/334173.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 out. 2017.

LOPES, Lúcia Helena Ferreira. **A função do léxico no espaço da leitura significativa.** São Paulo: AnnaBlume, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. **A integração de pessoas com deficiências:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

_____. **A inclusão escolar.** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Versão 3. Belo Horizonte, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VASQUES, Edgar; BRAGA, Flávio. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Rio de Janeiro: Desiderata, 2010. (Grandes clássicos em graphic novel).

Eixo III

Políticas públicas para a inclusão das necessidades educacionais especiais

Este eixo tem como proposta agrupar artigos e relatos de experiência sobre discussões relacionadas aos programas, planos e projetos governamentais (federal, estadual e municipal) destinados à inclusão das pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem.

FORMAS DE INCLUSÃO PRESENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PLANO INSTITUCIONAL DE DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO (PIDE)

Márcia Guimarães de Freitas – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
marcia.gdefreitas@yahoo.com.br

Eixo III – Trabalho Completo

Resumo: O presente trabalho representa parte dos resultados obtidos durante a escrita de dissertação no processo de mestrado em educação. Tivemos como objetivo, analisar de que forma a inclusão é proposta e implementada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Buscamos identificar qual o conceito de inclusão fomentado nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs), e se as metas e ações previstas nesses documentos contribuem para minimizar as barreiras físicas e atitudinais enfrentadas pelos estudantes com deficiência nesse espaço institucional. Com base nos estudos foucaultianos, entendemos o tema inclusão como uma estratégia do dispositivo de poder, com o objetivo de introduzir todos no jogo econômico; fazendo com que cada um se responsabilize por prover suas necessidades, suas aprendizagens. Encontramos uma forma possível de articular essa noção de inclusão com os estudos referentes à gestão e planejamento estratégico nas Instituições de Ensino Superior, citando como fonte de pesquisa o Sistema Nacional de Avaliação Educação Superior (SINAES) e especificamente o Plano de Desenvolvimento Institucional. Embora sejam dois campos com abordagens teóricas distintas, as articulações foram possíveis, na medida em que, pelas ferramentas metodológicas da governamentalidade, conseguimos vislumbrar que entram em ações diversas estratégias dos dispositivos da governamentalidade que produzem efeitos no cotidiano institucional. Dentre essas estratégias dos dispositivos, podemos citar a inclusão e o PDI que são fortemente atravessados pelos discursos empresarial e educacional; e articulados para alcançar objetivos comprometidos com a sociedade neoliberal, na qual as IES são constituídas e a qual elas constituem, numa relação de imanência.

Palavras-Chave: Inclusão – UFU – PIDE

A inclusão como estratégia do dispositivo da governamentalidade

Ao se referir ao tema inclusão, pertinente se faz reconhecer que a defesa da cidadania e do direito à educação das denominadas, hoje, pessoas com deficiência é recente em nossa sociedade. A esse respeito, ressalta-se que alguns direitos das pessoas com deficiência,

somente em meados do século XX podem ser apontados como elementos integrantes de políticas sociais.

Não se limitando à área educacional, a inclusão escolar tem sido discutida por diversos segmentos sociais; nas áreas do Direito, da Enfermagem, da Estatística, da Psicologia e da Medicina, que contribuem com a compreensão e estimulam a reflexão sobre o tema. No entanto, essa não é uma discussão tranquila, podendo a inclusão ser entendida de diversas formas, ou seja, têm-se muitas imagens a respeito do tema, o que pode ser verificado ao apresentarmos a forma como alguns autores entendem a inclusão.

No contexto mundial, o princípio da inclusão “implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, [...] a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças” (MENDES, 2006, p. 395).

Mantoan (2005) entende ser urgente enfrentar o desafio da inclusão e colocar em ação os meios pelos quais ela se concretize, sendo necessário promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas comuns e especiais. Afirma que ao conservadorismo é necessário responder com novas propostas que propiciem aos alunos uma escola “capaz de oferecer-lhes condições de aprender na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo” (MONTANO, 2005, p. 28).

O professor Beyer (2006) aponta que a educação inclusiva caracteriza-se como princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar. Segundo o autor, o projeto pedagógico inclusivo evita dicotomias ou categorizações, ou seja, diferenciações entre alunos com e sem deficiência. O autor afirma que [...] “para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam as necessidades mais variadas” (BEYER, 2006, p.280).

Em entrevista concedida ao Centro de Referência em Educação (CRE) Ainscow define inclusão como sendo “a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar

meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados”. O autor compreende a inclusão como um processo que ocorre em três níveis, sendo eles: presença, significa que não basta a presença do aluno na escola, ele precisa participar. O segundo é exatamente a participação e, nesse caso, é necessário dar condições para que realmente o aluno participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos, portanto inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades. “É identificar e sobrepujar as barreiras que impedem os alunos de adquirir conhecimentos acadêmicos. Essas barreiras podem ser: a organização da escola, o prédio, o currículo, a forma de ensinar e muitas vezes as barreiras que estão na mente das pessoas” (<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>). Nesse trabalho, não pretendemos apresentar um conceito de inclusão escolar. A inclusão, no presente, apresenta-se como uma nova perspectiva para que a escola traga para dentro de seu espaço todos os alunos que estavam fora, através de políticas educacionais, de assistência e de programas governamentais. A partir disso, ela se configura como uma “verdade na educação”, sendo que o Ministério da Educação potencializa ações em prol da inclusão, podendo-se citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Pretendemos lançar um olhar suspeito sobre tal verdade e, a partir dos estudos Foucaultianos sobre a história da governamentalidade, analisar uma série de práticas de governo que se difundem pela sociedade com o intuito de governá-la. Tais práticas podem ser consideradas inclusivas quando pretendem que todos os sujeitos participem dos jogos de poder dispostos em nossa sociedade. Buscaremos, assim, a compreensão da emergência da inclusão escolar como uma estratégia do dispositivo da governamentalidade, que age por meio de intervenções educativas, médicas, psicológicas, sociais, para gerenciar e conduzir as condutas dos sujeitos, inserindo-a na ordem de imperativo de Estado.

No final do século XVIII têm-se uma nova tecnologia de poder que Foucault (2005, p. 291) chama de “biopolítica da espécie humana”. Trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população que somado aos problemas econômicos e políticos constituíram, os

primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. E nesse momento, se lança mão da medição estatística desses fenômenos com as primeiras demografias.

“A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 2005, p. 293). É em relação aos fenômenos como a velhice, os acidentes, as enfermidades, as anomalias diversas que a biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência, mas mecanismos mais sutis, mais racionais economicamente. Nessa operação que funciona uma tecnologia regulamentadora da população, pode-se citar a lei que “define formas de intervenções gerais exclusivas de medidas particulares, individuais, excepcionais, e porque a participação dos governados na elaboração da lei [...] constitui o sistema mais eficaz de economia governamental” (FOUCAULT, 1997, p. 93). É uma nova forma de governamentalidade.

A lei está no funcionamento móvel do regulamento. As legislações operam como um conjunto de mecanismos que incidem sobre os processos de regulação da população. “A lei funciona cada vez mais como norma, e [...] a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos cujas funções são, sobretudo, reguladoras” (FOUCAULT, 2003, p. 135). As regulamentações operam tanto na normalização da população, quanto na regulação dos fenômenos sociais.

Com relação à educação, os próprios discursos de democratização do ensino, de acesso a todos, de garantia da qualidade, funcionam como reguladores da população, uma vez que o regulamento prevê que todos estejam na escola, sendo os sujeitos posicionados em diferentes classificações nas diferentes modalidades da educação. Menezes (2010) contribui para essa compreensão, ao afirmar que pode-se dimensionar a educação como um dispositivo do biopoder, sendo essa relação ancorada no conceito de norma e normalização operada de formas diferentes. Ao considerar que a escolarização como instância universal e obrigatória, tem se mostrado como prática para o exercício da normalização, há possibilidade de perceber, por meio de análise nos registros escolares, deslocamentos dessas

noções (norma e normalização) na sociedade de seguridade, considerando-se as diferentes formas de governamentalidade.

A escola, encaminhando o projeto da modernidade, se mantém até os dias de hoje como instituição educacional fundamental, encarregada de ser a mediadora entre o indivíduo e aquilo que ele deve ser e conhecer. “Encarregada de humanizar e corrigir os indivíduos, a escola moderna investe na disciplina tendo a função de transformar a animalidade em humanidade e estimular as qualidades naturais da humanidade” (LOPES, FABRIS, 2013, p.36).

Ao abrir-se aos que eram marginalizados por questões físicas ou político-econômicas, a escola estabelece um panorama de controle muito refinado, movido por necessidades econômicas que, por exemplo, determinam ações em que não é mais produtivo que as pessoas com deficiência fiquem separadas ou enclausuradas, buscando a normalização de todos e de cada um. Nessa fase a escola possui papel fundamental, tendo como tarefa principal regular as condutas e os comportamentos para atingir o controle e evitar o risco social. Afinal, pode-se pensar que a institucionalização dos sistemas de ensino pretendem a formação de tipos específicos de subjetividades, capazes de autogestão para a produção da sociedade capitalista e a formação de trabalhadores a partir de saberes nacionalmente instituídos a fim de evitar o risco social.

Lopes e Fabris (2013) afirmam que a escola é a instituição que mais tem se mostrado produtiva na vigilância e no controle dos indivíduos e na preparação de cada um para viver em sociedade. Pode-se, assim, pensar a escola dentro de uma relação permanente com os processos de inclusão e normalização cada vez mais atuais devido aos próprios movimentos sociais que, ao se ressignificarem, atualizam o conceito e o estabelecimento da norma. E a norma aqui, refere-se ao acesso de todos à escola. Nesse sentido, as leis (decretos, emendas constitucionais, normativas, pareceres) funcionam no processo de normalização, regulando essa prática. Assim, a preocupação com a educação inclusiva é algo que merece destaque na educação superior, refletindo sobre a seguinte questão: de que

maneira a inclusão se faz presente no planejamento das instituições de ensino superior, em específico na UFU, lócus desta pesquisa?

Na busca de documentos próprios da UFU que tratassem do assunto inclusão, entramos em contato com o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE). Esse documento faz parte das exigências do Ministério da Educação, que o inseriu como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior (IES). O planejamento estratégico, convencionalmente denominado de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), foi considerado um dos principais eixos de referência para a avaliação das Instituições, com a intenção de dotá-las de um instrumento de planejamento capaz de responder às demandas sociais que lhes eram impostas. Na UFU, esse documento recebeu o nome de PIDE. Na gestão organizacional, um aspecto importante refere-se ao planejamento estratégico, por se caracterizar como um processo capaz de gerar reflexão sobre o fazer da instituição e seu desempenho, para que consiga atingir seus objetivos. Nesse sentido, o planejamento estratégico nas instituições torna-se relevante, na perspectiva em que pode corroborar para que se evite uma dicotomia entre a intenção e a ação no cumprimento de seus objetivos e metas. O PDI, como um instrumento de planejamento estratégico das Instituições de Educação Superior (IES), fornece relevantes informações sobre elas: quanto à sua filosofia de trabalho, à missão que propõem cumprir, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, trazendo em sua composição, para um período de cinco anos, objetivos e metas que as IES se comprometem a realizar.

Diante disso, o presente trabalho objetivou analisar em que medida a inclusão é considerada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão, de modo a compreender como a estratégia do dispositivo da governamentalidade, a inclusão, se fazem presentes no planejamento dessa Instituição no período de 2008 a 2015. Desse objetivo, decorrem outros mais específicos, originários do desdobramento da questão central deste estudo, e que consistem em identificar e analisar no período de 2008 a 2015, nos PIDEs da UFU: a) o conceito de inclusão fomentado nos PIDEs; b) a coerência destes documentos com a legislação federal para a educação especial

relacionada à educação superior; c) ações inclusivas previstas nos PIDEs e seus desdobramentos na instituição no tocante ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Portanto, para realização deste trabalho, optou-se pela pesquisa documental em que escolhemos trabalhar, como fonte de dados, os documentos oficiais nacionais e da instituição, por se mostrarem apropriados aos objetivos propostos. Os nacionais foram as legislações reguladoras e orientadoras para a educação em geral e para a superior, portanto foram tomados as leis, decretos, pareceres, instruções normativas, notas técnicas, etc. produzidas de 1996 a 2015; e como documentos institucionais, foram utilizadas as duas versões do PIDE, no período de 2008-2012 e no período de 2010-2015, atas do Conselho Universitário (Consun), Estatuto UFU, Regimento Interno e outros documentos que se fizeram necessários à medida que se desenvolveu a pesquisa.

Inclusão na Universidade Federal de Uberlândia – Metas dos PIDE(s)

A inclusão não é algo em que sempre se pensou, principalmente quando se refere ao ensino superior. Os dados do Censo Escolar, referentes a 2013, ilustram bem essa situação. O total de 653.378 estudantes com deficiência na rede de ensino básico em todo o país representa apenas pouco mais de 1,62% do total de matrículas na educação básica. Considerando o decréscimo importante de matrículas deste segmento no ensino médio, não causa estranhamento que o número de estudantes com deficiências matriculadas no ensino superior seja inferior a 0,5% (meio por cento).

Na cidade de Uberlândia, pesquisa realizada pelo Centro de Pesquisas Econômico-Sociais UFU (CEPES), nos anos de 2004 e, posteriormente em 2008, numa população de 3.581 PCD, aponta as seguintes porcentagens em relação à escolaridade: PCD que concluíram o Ensino Fundamental (8,27% e 6,74%, respectivamente); o Ensino Médio (11,78% e 11,74%); Superior Incompleto (2,26% e 1,96%) e Superior Completo (1,70% e 1,34%). A pesquisa apontou também que em todos os tipos de alteração ou deficiência, o número de pessoas com Pós-Graduação é menor que 1%. Embora esses dados não sejam atuais, pode-se ter uma noção do quantitativo de PCD no ensino superior nesta cidade.

Em 2014, em pesquisa realizada pela UFU quanto ao perfil dos estudantes, os dados apresentados a respeito dos discentes, segundo os tipos de deficiência por condição de matrícula (veterano e ingressante), mostram que, de um total de 21.309 estudantes, 96% não apresenta nenhum tipo de deficiência. O tipo de deficiência mais frequente é a perda parcial de visão, que acomete 1,51% dos graduandos, seguido por perda parcial de audição (0,61%), deficiência física (0,29%), deficiência mental (0,5%), cegueira (0,03) e surdez (0,02). Essa pesquisa apontou também o significativo percentual de graduandos que respondeu a questão de forma inconsistente (por exemplo, assinalaram “sem deficiência” e ao mesmo tempo “surdez”): 1,10%.

Sobre os dados apresentados acima, é importante salientar que, quanto ao número de estudantes com deficiência na UFU, faltam dados mais precisos, já que não foi realizada nenhuma pesquisa especificamente direcionada a essa população, que permita a construção de um banco de dados para identificar o perfil desses estudantes.

Relacionando esses dados com as ações e metas apresentadas nos PIDE(s) UFU com relação à educação inclusiva, foram encontrados alguns dados interessantes. No primeiro PIDE (2008-2012), foram apresentadas seis ações voltadas para o público da educação especial; e no segundo, sete. São basicamente as mesmas, sendo que no segundo aparece a demanda da Escola de Educação Básica da UFU – Eseba. As metas e ações apresentadas nos PIDEs da UFU sinalizam uma exigência da legislação quanto à sua elaboração. O que se apresenta em relação à educação especial são ações que fazem parte da proposta de trabalho do Cepae e que, por exigência legal foram incorporadas nesse documento.

Verificando outros aspectos do PIDE, constatamos que a palavra inclusão se repete no texto vinte e uma vezes com significados distintos. Em algumas partes do texto, a palavra inclusão foi empregada com o significado de “inserção, ação de acrescentar” (dicionário online); a maior incidência da palavra inclusão aparece como proposta de inclusão social (oito repetições); somente um enfoque é dado para área da educação especial e a inclusão escolar.

Diante das colocações acima, recorreremos à dissertação de Provin (2011), que discute como o imperativo da inclusão na Contemporaneidade vem movimentando não somente a sociedade e as escolas, mas também as Universidades. Mediante esse imperativo, as IFES e, podemos afirmar, a UFU, intencionam viver processos mais inclusivos e criar uma “atitude de inclusão” (PROVIN, 2011, p.100). Foucault (2005) utiliza o conceito de atitude para definir a Modernidade como sendo [...] “um modo de relação que concerne à atualidade; uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e se conduzir que, ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa”. (FOUCAULT, 2005, p. 341-342). Ainda, para Provin (2011) a atitude também pode ser entendida como uma escolha, uma tomada de posição sobre algo que reflete o comprometimento de alguém consigo mesmo e com o outro. Trazendo esse conceito para o contexto das instituições de ensino, em especial a UFU, percebe-se que não se pode ainda falar em atitudes de inclusão institucionais. O PIDE, esse documento de ordenamento da instituição que regulamenta, orienta e controla as ações em um determinado período, tanto pela ausência de informações sobre a sua elaboração quanto pelo que o seu conteúdo silencia a respeito da inclusão, pouco contribui para a assunção de uma política inclusiva. O que se verifica, na UFU, são ações de inclusão (como as descritas no PIDE) e que, desenvolvidas por algumas pessoas, muitas vezes de forma isolada, não logram o sucesso pretendido e mantêm ou reafirmam a sujeição dos sujeitos da inclusão.

Com base nos estudos foucaultianos, entendemos o tema inclusão como uma estratégia, ou seja, como constituído de mecanismos utilizados nas relações de poder, com o objetivo de introduzir todos no jogo econômico; fazendo com que cada um se responsabilize por prover suas necessidades, suas aprendizagens. Trata-se de enxergar que a inclusão apresenta uma intencionalidade política de organização social, e foi se configurando mediante diferentes práticas sociais, como um modo de regular as condutas do sujeito para que ninguém se veja como dependente ou fique de fora dos jogos de mercado.

Embora sejam dois campos com abordagens teóricas distintas, encontramos uma forma possível de articular essa noção de inclusão com os estudos referentes à gestão e planejamento estratégico nas IES, na medida em que, pelas ferramentas metodológicas da governamentalidade, conseguimos vislumbrar que entram em ação, diversos dispositivos que produzem efeitos no cotidiano institucional. As estratégias dos dispositivos da governamentalidade, a inclusão e o PDI, são fortemente atravessados pelos discursos empresarial e educacional e articulados para alcançar objetivos comprometidos com a sociedade neoliberal, na qual as IES são constituídas e a qual elas constituem, numa relação de imanência. As referidas estratégias dos dispositivos de governo agem de forma sutil e produtiva, através de práticas sustentadas por discursos que, hoje, possuem um estatuto de verdade, tornando-se inquestionáveis, na maioria das vezes.

Constatamos que a inclusão, sob os efeitos do processo histórico, torna-se, na atualidade, um imperativo do Estado, visando a conquistas. Dentre elas, a de minimizar as inúmeras práticas excludentes, que atingem vários segmentos sociais e, assim, combater as sequelas originárias do processo de exclusão, que ocorre por distintas razões, tais como as relacionadas a gênero, deficiências, etnia e condições econômicas. Constatamos também que o imperativo da inclusão chega às universidades, dado que, segundo a visão neoliberal, a educação passa a ser condição para que as pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações.

Verificou-se que na UFU, esse imperativo inclusivo se verifica nos documentos (PIDEs) de duas maneiras: através da inclusão social e da acessibilidade como política de inserção e permanência dos estudantes. O PIDE UFU dá uma ênfase maior na inclusão social, sendo que o Conselho Universitário (Consun), desde o ano de 2009, estabelece a política de assistência estudantil, sem, no entanto, contemplar o grupo de estudantes com deficiência em suas necessidades específicas. A UFU, desde 2013, aderiu à Lei das Cotas, em que se reserva 50% das vagas, por curso e turno, para estudantes da rede pública de ensino. No entanto, nessa instituição, não foi disponibilizada reserva de vagas para o grupo

de estudantes da Educação especial, embora tenha sido sugerida pelo Ministério Público Federal (MPF).

Verificamos que, com relação à acessibilidade como forma de acesso e permanência, nenhuma política foi estabelecida na UFU, sendo que a maior parte (senão a totalidade) das providências adotadas sobre o assunto decorreu de determinações judiciais para que direitos mínimos fossem assegurados aos estudantes com deficiência.

Nas duas versões do PIDE, a UFU reconhece não ter uma política inclusiva. Entretanto, podemos inferir que a inclusão, em realidade, não é uma área de interesse e, assim, somente por imposição judicial a instituição atende o mínimo determinado; pois as discussões sobre o documento foram iniciadas em 2002, formalizada uma comissão em 2005 e, após uma década, nenhuma providência a favor desse público foi concretizada. Ou seja, assim como as IES em geral, a UFU não escolheu voluntariamente ser inclusiva, mas a inclusão como imperativo implica que nenhuma instituição possa renunciar a ela.

Outra realidade que demonstra o desinteresse da UFU pela inclusão é o fato de deixar a cargo do Cepae a responsabilidade pela acessibilidade, em todos os sentidos, sem ao menos dar um reconhecimento institucional nem oferecer condições para uma melhor atuação desse setor. Desta forma, a UFU se desobriga como instituição, resguardando-se pelas ações adotadas pelo Cepae; e ainda atribui, a esse setor, toda a responsabilidade por fracassos e morosidade na elaboração e formulação da política de acessibilidade.

Vimos que o conceito de in/exclusão encontra-se na realidade da UFU. Para o modelo de gestão capitalista, no qual a instituição está inserida e pelo qual é gerida, não é interessante manter a exclusão. Assim, a UFU passa a operar a partir de um modelo de estado que se propõe a transformar todos e qualquer um em sujeitos; não em sujeitos de direito, mas em sujeitos de consumo, pois todos devem participar dos jogos de mercado. Para isso, a estratégia do dispositivo utilizado é a inclusão. Ou seja, a ideia de inclusão, da qual se apropria o neoliberalismo nas sociedades contemporâneas, passa a ser um imperativo de estado que atua na transformação dos sujeitos em consumidores, não somente de mercadorias e bens físicos, mas em consumidores de bens subjetivos, de desejos.

Trazendo essa análise para a UFU, hoje, essa instituição está aberta para receber grupos anteriormente excluídos, como as pessoas com deficiência, através de estratégias e serviços que são oferecidos, tais como: adaptações das provas nos processos seletivos, intérpretes de libras, elevadores nos diversos blocos, entre outros. No entanto, a estratégia do dispositivo da governamentalidade, a inclusão, ao mesmo tempo em que representa um avanço na conquista de direitos, representa também uma armadilha, pois, do ponto de vista da formulação de políticas, ele continua alimentando a exclusão, dado que, enquanto houver necessidade de uma política de inclusão, há alguém que ficou de fora. Na UFU, a estratégia do dispositivo da governamentalidade, a inclusão, inserido no PIDE faz gerar necessidade política e faz parecer que essa necessidade política é aceita e atende as necessidades das pessoas com deficiência; quando, em realidade, as políticas já existentes mobilizam e reforçam o que se quer combater, que são os processos de discriminação, de preconceito e de exclusão.

Não se pode afirmar que nada foi feito pela inclusão na UFU, já que a instituição cumpriu algumas determinações legais como: disponibilização de intérpretes da língua de sinais, construção de rampas, instalação de elevadores, construção de algumas vias podotáteis, entre outras. Entretanto, muitos recursos oferecidos são precários, improvisados, como é o caso de rampas fora do padrão e de elevadores inacabados e/ou sem funcionamento. Na biblioteca, por exemplo, é necessário aguardar até que um funcionário que tenha a chave do elevador possa atender, ou seja, a pessoa com deficiência fica sempre dependente, não tendo o acesso imediato. Os intérpretes da língua de sinais não são suficientes para atender todos os eventos e, por vezes, há esquecimento quanto ao agendamento desses serviços; provas são aplicadas em blocos que não possuem rampas, de forma que as pessoas com deficiência que utilizam cadeiras de rodas dependem da boa vontade de pessoas para carregá-las. Há muito por realizar.

Referências

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>.> Acesso em: 20 dez. 2015.

BEYER, H. O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: **Ensaaios pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974 – 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOPES, M. C, FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.

LOPES, M. C, MORGANA, D. H (Orgs). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

MANTOAN, M. T. E. A Hora da Virada. In: **Inclusão** – Revista da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Out/2005. p. 24-28.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

PROVIN, P. **O imperativo da inclusão nas Universidades Comunitárias Gaúchas**: produzindo “atitudes de inclusão”? São Leopoldo: Unisinos, 2011, 159f. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – PIDE – período 2008-2012. Anexo à Resolução 07/2009 do Conselho Universitário. Disponível em:
<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2009-7.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – PIDE – período 2010-2015. Disponível em:
<http://www.pide.ufu.br/node/4>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENFOQUE NAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS EXATAS

Josiane Pereira Torres – Universidade Federal de São Carlos/UFSCar
jtfisica@gmail.com

Enicéia Gonçalves Mendes – Universidade Federal de São Carlos/UFSCar
eniceia.mendes@gmail.com

Eixo III – Trabalho Completo

Resumo: O foco desse trabalho é investigar as inferências relativas à Educação Especial/Educação Inclusiva presente (ou não) em documentos oficiais que regem a formação de professores da educação básica. Para além dos documentos oficiais das diversas licenciaturas, direcionamos nosso olhar também para as licenciaturas em ciências exatas considerando a pouca ênfase dada a essas áreas quando se discute a formação de professores em uma perspectiva inclusiva. O fato é que pesquisas apontam que os professores sentem-se despreparados em lidar com estudantes, público-alvo, da educação especial, atribuindo a esse despreparo uma formação inicial insuficiente. Algumas pesquisas já reportaram currículos de licenciaturas que corroboram essa insatisfação por parte dos professores, nos quais não há presença de disciplinas ou discussões acerca da temática da educação especial nesses currículos. Dessa forma, vê-se a relevância em investigar se os principais documentos oficiais têm previsto a discussão dessa temática considerando-os como importantes contribuintes para a constituição de currículos de licenciaturas. A partir de uma investigação qualitativa e documental, verificou-se que ainda a abordagem referente à Educação Especial em documentos oficiais é insuficiente, especificamente para as licenciaturas em ciências exatas nota-se poucas inferências que indiquem a perspectiva de se discutir essa temática nessas licenciaturas.

Introdução

O foco da discussão aqui apresentada recai na busca em refletir acerca dos apontamentos da formação do professor do ensino comum na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

É consenso entre alguns autores que a melhora na qualidade da educação está diretamente relacionada à eficiente formação dos professores. E entende-se que em uma educação de qualidade remete a considerar que todos sem distinção tenham acesso a ela, inclusive os estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Entretanto, garantir o acesso à educação por esse público específico de estudantes tem sido um desafio da atualidade, visto que a escola parece encontrar-se estruturada para um público homogêneo de estudantes e àqueles que fogem da “normalidade” pode enfrentar desafios para permanecer nessa escola. Entre os obstáculos que comprometem o pleno acesso ao currículo escolar por esses estudantes destaca-se a precária formação de professores que atuam na educação básica, no que diz respeito à falta ou insuficiente formação para atuar com estudantes PAEE. Esse fato pode ser comprovado com pesquisas (MENDES; CIA e CABRAL, 2015) nas quais mesmo os professores tidos como especializados relatam que não sentem-se preparados para lidar com estudantes com diferentes deficiências.

Entende-se que essa falta de preparo é reflexo, na maioria das vezes, de uma formação precária no que diz respeito ao preparo para lidar com esses estudantes. O que pode ser corroborado em pesquisas que denunciam currículos de licenciaturas os quais não caracterizam-se por fornecer uma formação respaldada em princípios inclusivos.

Dessa forma, vê-se a importância de investigar os documentos oficiais (leis, decretos, portarias, diretrizes, etc.) no que diz respeito ao que estes têm apontado como indicativo a melhorar da formação docente do ponto de vista da inclusão escolar.

Desenvolvimento

Esse estudo foi delineado por meio de uma investigação qualitativa e documental cujos documentos oficiais que regem a formação de professores foram considerados como fonte de coleta e análise de dados. Para fins de delimitação, foram considerados para análises os documentos listados na tabela 1.

Tabela 1 - Documentos considerados como fonte de dados

DOCUMENTOS CONSIDERADOS

Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990)

Declaração de Salamanca (1994)

Constituição Federal (1988)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1994)

Resolução CNE n. 02/2001

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001)

Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (decreto nº 8.752 de 2016)

Diretrizes curriculares para os cursos de Física (2001)

Diretrizes curriculares para os cursos de Química (2001)

Diretrizes curriculares para os cursos de Matemática (2001)

A leitura dos documentos mencionados foi realizada com foco em verificar indícios que apontam a recomendação da inserção da discussão referente a temática da Educação Especial/Educação Inclusiva nos cursos de formação de professores para a Educação Básica. Num primeiro momento foi investigado a formação docente de maneira geral e, na sequência, delimitamos nossas discussões especificamente às licenciaturas em ciências exatas. Os resultados dessa análise são apresentados a seguir.

Educação Especial e a formação de professores para a Educação Básica

Nota-se que alguns eventos internacionais tiveram grande contribuição com o desenrolar das políticas nacionais com enfoque na educação especial/educação inclusiva. Vale apontar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), em Jomtien, na Tailândia ocorrida no ano de 1990, a qual marca um momento de mudanças políticas em diversos governos presentes em prol de oferecer uma “educação para todos”. Um dos caminhos apontados como resultado desse evento recai sobre a formação docente, no qual o papel docente é destacado, assim como demais profissionais da educação, sendo tais profissionais considerados de fundamental importância para implementar uma educação de qualidade.

Quatro anos mais tarde, o compromisso com a educação para todos é reforçado com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Todo um capítulo é destinado a reforçar uma adequada formação docente como fator chave para a construção de escolas inclusivas (UNESCO, 1994). Ressalta-se a atenção para uma formação na qual todos os professores estejam preparados para exercer sua autonomia em sala de aula, de modo que apliquem suas habilidades na adaptação do currículo de modo a possibilitar meios que todos os estudantes, inclusive o PAEE, tenham acesso a ele (UNESCO, 1994). Assim, entende-se que cabe ao professor de uma determinada licenciatura, aliar suas habilidades próprias de sua formação para discernir como pode se dar a adaptação dos conteúdos curriculares de modo a

contribuir para um acesso globalizado. Nesse ponto o documento deixa margem para a possibilidade do trabalho em cooperação entre professores e pais e ainda a colaboração entre professores e profissionais especialistas. Vale pontuar a recomendação de que os cursos de formação de professores deveriam prever uma formação pautada no preparo para lidar com especificidades dos alunos na qual “as habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores” (UNESCO, 1994, s/p).

No cenário nacional, nossa Constituição já apontava a necessidade de uma formação de professores comprometida com uma educação que incluía a todos, verdadeiramente, sem distinções e com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece em seu artigo 59, a garantia de professores capacitados para atender as especificidades dos estudantes PAEE: “III professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Nota-se ainda a distinção entre dois profissionais, o professor especializado que pode ser compreendido como o professor de educação especial e o professor capacitado, que seria o regente do ensino regular. Nesse ponto Bueno (1999b) discute a questão do professor *especialista* e o *generalista*, os quais do ponto de vista do autor são profissionais as quais suas funções combinam-se para um trabalho inclusivo, cabendo ao professor generalista o mínimo de conhecimento e prática acerca dos estudantes PAEE e ao professor especialista caberia o conhecimento especializado e aprofundado sobre as especificidades dos estudantes PAEE. Essa definição novamente surge na Resolução CNE n. 02/2001, a qual apresenta dessa vez as competências específicas para esses profissionais. Os parágrafos 1º e 2º do artigo 18 apresenta a definição específica para esses perfis de professor, assim como as competências previstas para esses profissionais:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais

especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001a).

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001a).

Chama a atenção a previsão de um professor capacitado cuja formação o habilite a lidar com estudantes PAEE nas classes comuns do ensino regular, sendo essa capacidade construída por meio de conteúdos oferecidos em sua formação inicial sobre a educação especial. Embora esse seja um cenário ideal para pensar em uma educação inclusiva de qualidade, pesquisas apontam a ineficaz formação oferecida nas diversas licenciaturas para uma educação centrada nos princípios do respeito à diversidade (PLETSCH, 2009). No caso da formação do professor de educação especial nota-se uma formação voltada para lidar com todas as especificidades apresentadas pelas deficiências. Vale pontuar que para os dois perfis nota-se um indicativo para o trabalho em colaboração entre os dois profissionais ou demais profissionais envolvidos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001b) expõe declaradamente a questão da formação docente e a educação inclusiva.

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica

inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001b).

E em seu artigo 6º, ao elencar o que se considerar na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, o documento menciona que há de se considerar

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas. (BRASIL, 2001b).

A Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior (BRASIL, 2001c) também revela que entre as exigências do papel do professor encontra-se “assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (p. 5).

O decreto nº 8.752 de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, documento este previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. No capítulo 1, o qual apresenta os princípios postos para a formação dos profissionais² da educação, destacam-se dois aspectos que indicam um possível indício de uma preocupação com uma sociedade inclusiva e redução de desigualdades sociais e educacionais.

O primeiro sinaliza como princípio para a formação de profissionais da educação: “o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, **inclusiva** e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais” (BRASIL, 2016, grifo nosso). Nesse trecho o ato de tornar a nação inclusiva é mencionado como princípio a ser considerado para a formação de professores, e embora não fique explícito nesse trecho a quem destina-se a palavra inclusiva, pode-se considerar que é atribuída aos grupos excluídos das esferas sociais, neste caso incluem-se a população de pessoas com deficiência.

A questão das desigualdades educacionais e sociais é abordada no segundo princípio: “o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na

² Profissionais da educação compreende: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais” (BRASIL, 2016, s/p). Nesse ponto, embora novamente sem explicitar, sabe-se que os estudantes, público-alvo, da educação especial enfrentam dificuldades em acompanhar o currículo escolar da educação básica levando-os a defasagens educacionais em comparação com os demais estudantes. Ao apresentar os objetivos do referido documento em seu art. 3, novamente nota-se uma preocupação em formar profissionais da educação comprometidos com a construção de um ambiente educativo inclusivo.

VI – promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à **construção de ambiente educativo inclusivo** e cooperativo; (BRASIL, 2016, s/p, grifo nosso).

Uma formação comprometida com os valores da democracia e direitos humanos conforme é descrito no referido objetivo, leva a uma compreensão de que essa formação deve beneficiar a todos os educandos, independentemente de raças, etnias, deficiências, etc. Explicitamente a Educação Especial é citada nesse documento em seu art. 12 em uma das iniciativas para se considerar na previsão de programas e ações integrados e complementares do Planejamento Estratégico Nacional.

VI – estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; (BRASIL, 2016, s/p).

Pensar a formação docente com respaldo em princípios da educação inclusiva é considerar que

um novo modelo de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 12).

Embora haja respaldo em documentos oficiais para a presença da temática da Educação Especial nos currículos de cursos de formação de professores, ainda nota-se que

essa não é uma realidade de muitos cursos no país. Nesse cenário, o foco do próximo tópico é apresentar nossas análises com relação à discussão da temática da educação especial/educação inclusiva nos documentos oficiais importantes para a constituição de currículos de licenciaturas em ciências exatas.

Educação Especial e a formação de professores em ciências exatas

Direcionando o enfoque às licenciaturas em ciências exatas, analisamos as três Diretrizes que versam sobre a formação de professores nessas ciências, sendo as diretrizes curriculares para os cursos de Física (BRASIL, 2001d), Química (BRASIL, 2001e) e Matemática (BRASIL, 2001f), considerando esses sendo documentos relevantes a se considerar na constituição de currículos de cursos de licenciatura dessas áreas de conhecimento. De maneira geral, nota-se consenso entre os documentos no que diz respeito a formação de um profissional com sólidos conhecimentos específicos assim como um adequado preparo para lidar com os conhecimentos pedagógicos nas situações profissionais durante atuação na educação básica.

As Diretrizes para os cursos de Matemática (BRASIL, 2001f) diferencia-se ao prever a formação de um profissional com características que o capacite para uma “visão de *que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos*, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.” (BRASIL, 2001f, grifo nosso). Embora não seja uma manifestação declarada de que essa previsão de *conhecimento acessível para todos* direcione-se aos estudantes PAEE, pode-se inferir que esse público esteja incluído como **todos** sem distinção.

Sucessivamente ao perfil almejado, as diretrizes sinalizam as competências e habilidades previstas para a formação desses profissionais. Nota-se indícios de uma formação que capacita para o trabalho em colaboração quando menciona a “capacidade de trabalhar em equipes multi-disciplinares” (BRASIL, 2001f). Nesse ponto, pode-se destacar esse sendo um perfil muito importante, visto as possibilidades que o trabalho em

equipe/colaboração pode contribuir com o bom andamento do processo de ensino aprendizagem.

Nota-se ainda, entre as diretrizes, a possibilidade de relacionar o conhecimento específico de formação com outras áreas do conhecimento, conforme explicita as diretrizes de Matemática, “estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2001f) e as da Física “reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber” (BRASIL, 2001d). Sobre currículos constituídos por conhecimentos que se inter-relacionam Theobald (2006) defende que

as orientações pedagógicas atuais necessitam dar sua resposta concreta na identidade dos cursos de licenciatura em Matemática e Física garantindo a possibilidade da aplicação dos diferentes saberes em interface com outros campos de saber que resultam da expansão das aplicações da Matemática e da Física nas décadas mais recentes pois, ao mesmo tempo, que se prevê a formação de um profissional específico que domina um conjunto de saberes específicos, deve vislumbrar sua flexibilidade tão necessária contemporaneamente (THEOBALD, 2006, p. 6).

Nessa perspectiva, uma formação docente em ciências exatas que potencialize a correlação entre os conhecimentos específicos com os conhecimentos da Educação Especial deveria prever em sua estrutura curricular, por exemplo, disciplinas que instrumentalize para a prática do ensino de Física, Química ou Matemática com os estudantes PAEE, ao contrário da oferta de disciplinas específicas da educação especial, as vezes presentes nos currículos, mas totalmente dissociadas dos demais conhecimentos.

De modo geral, pode-se dizer que os documentos mencionados não conferem um caráter inclusivo, de forma explícita, fato já enunciado anteriormente (BASSO, 2015). No entanto, embora as referências que foram destacadas não dirijam-se especificamente aos estudantes PAEE dão margem à interpretação que podem remeter, inclusive, à eles. E considerando que esses documentos, entre outros, são importantes para a constituição de currículos de cursos de ciências exatas, pode-se esperar que essa temática (Educação Inclusiva) pode não ser considerada relevante nas grades curriculares, fato que pode resultar em grande prejuízo já que considera-se relevante “incluir na agenda dos cursos de formação de professores, e demais licenciaturas, a discussão sobre como articular os conhecimentos, os

fundamentos e práticas de educação inclusiva na grade curricular e no projeto pedagógico dos cursos do ensino superior”. (BRUNO, 2007, p. 6).

A análise das diretrizes dos cursos não indica com clareza se e como esse tipo de conteúdo tem sido abordado no contexto dos cursos de licenciaturas na área de ciências exatas. A hipótese inicial era a de que na formação inicial os futuros professores de Matemática, Física e Química, no tocante à educação inclusiva, poderia ser incrementada com um programa de formação especialmente delineado para esse fim.

Considerações finais

A literatura tem reportando que os professores da educação básica consideram-se despreparados para lidar com estudantes PAEE (PLETSCH, 2009) devido a uma escassa ou insuficiente formação direcionada a esses propósitos. E esse é um fato elencado em pesquisas nas quais currículos de licenciaturas são analisados e considerados com conteúdos insuficientes para formar professores na perspectiva inclusiva (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2011; OLIVEIRA et al., 2011; LIMA; CASTRO, 2012; BASSO, 2015).

O que nota-se, na maioria das vezes, é a inserção de disciplinas nas licenciaturas cuja temática da educação especial é discutida de forma superficial e insuficiente. Nesse contexto, pensar um currículo de licenciatura cuja formação seja pautada na discussão, também, da inclusão escolar há de se considerar que apenas a inserção nas matrizes curriculares de uma ou outra disciplina que discute a questão da deficiência, não contribui para uma formação nos moldes da inclusão escolar, visto que formar sob essa perspectiva “é uma questão mais complexa, já que exige mudança de atitude frente às diferenças” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2012, p. 2).” Pensar apenas na inclusão de disciplinas “pode redundar em práticas exatamente contrárias aos fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuem condições para se inserirem no ensino regular e as que não possuem” (BUENO, 1999a, p. 11). Dessa forma, entende-se que “a formação deveria fornecer conteúdos relacionados com a caracterização das condições de aprendizagem mais do que as condições de deficiência” (RODRIGUES, 2014, p. 16) de

modo que as habilidades do aluno PAEE sejam mais consideradas em seu processo de escolarização do que suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais.

Com relação às intenções da política educacional de seguir os preceitos da inclusão escolar, nota-se ainda, falta de vontade política em busca de melhorar a formação de professores no intuito de atingir os propósitos inclusivos. Nota-se que, para o caso das licenciaturas em ciências exatas os documentos oficiais ainda não apresentam comprometimento efetivo com a discussão da temática da Educação Especial nessas licenciaturas, fato esse já discutido para outras licenciaturas.

Em paralelo às mudanças necessárias na política de formação de professores, observa-se por outro lado, no campo da investigação científica, a necessidade de pesquisas as quais objetivam sugerir alternativas, diferentes às tradicionais, que buscam inserir efetivamente a discussão da temática da Educação Especial/Educação inclusiva nos currículos de cursos de licenciaturas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

_____. **Decreto nº 8.752 de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, 2016.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. MEC/CNE. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília, 2001c.

_____. **Parecer CNE/CES 1.302/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática. Brasília: MEC, 2001f.

_____. **Parecer CNE/CES 1.303/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Química. Brasília: MEC, 2001e.

_____. **Parecer CNE/CES 1.304/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Física. Brasília: MEC, 2001d.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2001b.

_____. **Resolução CNE/CBE nº 2 de 11/09/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001a.

- BASSO, S. P. S. **Cursos de licenciatura na área de ciências: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2015. 130 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2015.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3. n.5, p. 7-25, 1999b.
- BUENO, J. G. Educação inclusiva: princípios e desafios. **Revista Mediação**, v. 1, n. 1, p. 22-28, 1999a.
- GIROTO, C. R. M. ; POKER, R. B. ; OMOTE, S. (Orgs.) . **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica/FEU/UNESP, 2012. v. 1. 238p.
- LIMA, M. C. B.; CASTRO, G. F. Formação inicial de professores de física: a questão da inclusão de alunos com deficiências visuais no ensino regular. **Ciência & Educação**, v.18, n. 1, p.81-98, 2012.
- MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzine, 2015. v. 3. 530p.
- OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ARAÚJO, C. M. **A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador**. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas.
- OLIVEIRA, M. L.; ANTUNES, A. M.; ROCHA, T. L.; TEIXEIRA, S. M. Educação Inclusiva e a formação de professores de Ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Revista Ensaio**, v. 13, n. 3, p. 99-117, 2011.
- PLETSCH, D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, n. 33, p. 143–156, 2009.
- RODRIGUES, R. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 05-21, 2014.
- THEOBALD, I. M. Docência e diversidade nas licenciaturas: reflexões de futuros docentes em matemática e física. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 40, p. 1-6, 2006.
- UNESCO. Conferência Mundial de educação para todos, Jomtien. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.
- UNESCO. **Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales**. 1994.
- VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Sobre a educação inclusiva na formação de professores de Ciências: a tessitura dos currículos praticados. **Acta Scientiarum**, v. 33, n. 2, p. 239-245, 2011.

MATEMÁTICA E A INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA: RESSIGNIFICANDO OLHARES SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM UM CONTEXTO MULTISSERIADO

Dinair Caldeira de Andrade Abdulmassih – E. M. Aureliano Joaquim da Silva
dinaircaldeira@yahoo.com.br

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira – UFU
marcelofacip@gmail.com

Eixo III – Trabalho Completo

Resumo: O diálogo ente a escola e comunidade são um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento de cidadãos conscientes. A escola possui um papel importante na formação cidadã, pois galga valores formativos em todo o seu processo de escolarização, desmistifica estigmas errôneos de preconceitos, discriminação e exclusão, objetivando a construção de um espaço social igualitário que vise a qualificação e não a quantificação de resultados. Assim, apresentaremos sob este pensamento a estrutura de um projeto de Educação em Tempo Integral na disciplina de matemática, de uma escola municipal, em uma cidade de Ituiutaba – MG. O objetivo desta explanação é apresentar de que forma a educação é ofertada em outro turno, além do ensino regular, e quais são suas contribuições para o processo formativo dos educandos. Atribuindo em atividades realizadas com os educandos apresentar suas reflexões e suas contribuições para o desenvolvimento da construção de uma identidade individual e coletiva enquanto ser social, pensante e reflexivo.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Programa Novo Mais Educação. Dificuldade de aprendizagem.

Introdução

As atividades em sala de aula nem sempre constituem um papel formativo para os alunos, ou são condizentes com suas potencialidades e necessidades para que ocorra uma aprendizagem significativa. Constituir espaços de discussão para a construção do pensamento matemático em contextos para além da sala de aula tem sido alvo de discussões na Educação Matemática. Requer-se um olhar voltado às práticas e atividades realizadas em sala de aula mediadas com a reflexão sobre a atuação docente para pensar a educação e os significados atribuídos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho é fruto da análise de um ano letivo de atividades desenvolvidas em uma Escola Municipal da Cidade de Ituiutaba – MG, desenvolvidas no turno de tempo integral, articulando-se com ações que dialogam com a prática docente realizada no ensino regular. Visamos, neste trabalho, elucidar discussões referentes à perspectiva do atendimento educacional especializado pautados nos objetivos do Programa Novo Mais Educação, este tange o pensamento de assistência ao apoio da comunidade ofertando esporte cultura e lazer, juntamente ao apoio educacional e atendimento especializado em português e matemática.

Sob esta perspectiva, buscamos identificar os pressupostos do programa de tempo integral instituído em 10 de outubro de 2016, nomenclaturado Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.144, que visa a capacidade de aprender cálculos e o desenvolvimento da escrita e leitura. Este amplia a extensão da carga horária de permanência escolar, buscando desenvolver atividades, buscando aproximar a escola e a comunidade, estreitando laços que dinamizam a educação e possibilitando um melhor desempenho destas atividades.

As atividades realizadas priorizaram 40 alunos de 6º a 9º do ensino fundamental, sob enfoque da disciplina de matemática. Estes foram escolhidos entre os alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem, identificadas pelos professores e profissionais da área educacional de atendimento educacional especializado da escola. No desenvolvimento deste trabalho articularemos a estruturação dos eixos norteadores para a elaboração das atividades e planos de aula construído pelo monitor e a direção, atuando em consonância com a prática educativa da perspectiva do programa e a estrutura curricular instituída para o auxílio pedagógico aos professores da instituição.

Nesta análise, buscamos responder a seguinte pergunta: De que modo a educação em tempo integral influencia na comunidade e quais são as contribuições para o processo formativo de alunos com dificuldades de aprendizagem? Assim, estruturaremos este trabalho em uma análise documental referente aos pressupostos e objetivos do programa, assim como a análise de atividades desenvolvidas durante o ano letivo.

Programa Novo Mais Educação: implementação, ideologia e funcionalidade

O Programa Novo Mais Educação, sancionado em 2016, por meio da Portaria do MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, este visa expandir a cultura, esporte e educação visando ampliando a carga horária de permanência dos estudantes nas instituições, organizando atividades no contraturno ao período de aulas.

Implementado em 2017, este programa é ofertado às escolas públicas de ensino fundamental, tendo como foco central realizar um acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, somado as atividades realizadas nos campos das artes, cultura, esporte e lazer. Este foi desenvolvido em nossa instituição com uma carga horária de 15 horas semanais, divididas entre acompanhamento pedagógico em língua portuguesa, matemática e esporte.

Este programa tem como foco o auxílio no processo de alfabetização e letramento bem como sanar possíveis dificuldades identificadas pelo professor que atua no programa. Esta ação busca a redução do abandono, de reprovação e de evasão por dificuldades, distanciamento de profissionais que se proponham a identificar as necessidades dos alunos, prevenindo estas atitudes de desistência que dificultam o aprendizado, retardando a distorção da idade e possibilitando aos alunos que tenham sua educação em tempo certo, conforme as orientações dos PCN. (BRASIL, 1988).

O tempo de duração destas atividades ocorreu da seguinte maneira: foram destinadas 4 horas semanais para a aula de matemática, dentre as 15 horas distribuídas de atividades complementares realizadas semanalmente. Dividiu-se em três aulas, em três dias da semana, sendo estas elaboradas pelo professor, que é identificado como “mediador”, e supervisionadas pela coordenadora geral do programa na instituição.

Destaca-se que este programa tem como público-alvo:

- I – escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016.
- II – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);
- III – escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (BRASIL, 2016).

Sob este viés, o critério de seleção de nosso público atendido foram alunos que possuem dificuldades identificadas pelos professores e supervisores, bem como estudantes que possuem baixo rendimento de notas na escola, sendo estes alunos que fazem parte do Atendimento Educacional Especializado.

No próximo item, trataremos sobre os discentes que desenvolveram suas atividades em duas de cinco turmas do acompanhamento em matemática, totalizando 40 alunos de ensino fundamental 2, matriculados entre o 6º e 9º ano do ensino fundamental, sendo estes, em sua grande maioria, residentes de localidades próximas à instituição. Grande parte de nossos estudantes possuem baixa renda e se autodeclaram pretos e pardos.

A perspectiva de uma educação para a comunidade

A construção desta proposta constitui uma iniciativa de se estruturar o pensar matemático voltado a atender as necessidades dos alunos no dia a dia. O ensinar a pensar estrutura uma vertente de manifestação de conhecimentos, edificando reflexões que contribuam para sua vivência e estimulem estes alunos a continuarem seu período de ensino e aprendizagem, visando a permanência e o aumento dos índices de frequência de rendimento dos alunos.

Segundo Skovsmose (2004, p. 112),

O significado de uma atividade de sala de aula é produzido, em primeiro lugar, pelos educandos. A produção de significado dependerá do ambiente cultural dos educandos. Para mim, é problemático assumir que a produção de significado toma lugar apenas com referência ao background dos educandos. Produção de significado é desenvolvida pelos educandos e também deve ser entendida em termos do seu foreground, enquanto não se esquecendo da situação presente.

Buscamos estimular a construção destes significados através de atividades que contemplem sua realidade, o meio que os cerca, suas manifestações em atividades artísticas e culturais, estimulando despertar o interesse e o pensamento de um possível estímulo para a escola regular. Acreditamos que este programa seja uma forma de mostrar ao aluno o real significado da aprendizagem e sua funcionalidade.

Utilizamos este programa como auxílio para nos conectarmos a comunidade, a busca por estabelecer essa relação é vista pelo corpo escolar como fonte de parceria, para

sanarmos vários problemas de comunicação que surgem durante o processo escolar. Esta via de mão dupla entre família e escola nos auxilia na compreensão do ambiente em que nossos educados se inserem, e quais são suas experiências. Isto nos remete a um exercício reflexivo dentro e fora da sala de aula pensando desde práticas educativas até projetos e programas a serem ofertados e aderidos pela escola.

Esta conexão estabelecida proporciona às modificações e adesão de novos programas que estimulem o atendimento a comunidade, podendo contribuir em sua vivência, e promovendo uma aprendizagem significativa que seja condizente com sua realidade social. Assim buscamos promover ações que estimulem o saber fazer, que busque a junção de sala de aula e comunidade, a manifestação do pensar matemático, a proposição de pensar os desafios frente ao processo de ensino e aprendizagem, conversando, idealizando, e contextualizando a realidade vivenciada de nossa comunidade.

Dentre as distintas maneiras de fazer e de saber, algumas privilegiam comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar. Falamos então de um saber/fazer matemático na busca de explicações e de maneiras de lidar com o ambiente imediato e remoto. Obviamente, esse saber/fazer matemático é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais. (D'AMBROSIO, 2011, p.22).

Este processo centra o pensar matemático e estimula um processo de ação onde o aluno é o protagonista da ação, não recendo conhecimento, e sim compartilhando, construindo e refletindo, sobre as resoluções e os conhecimentos empregados, nas atividades realizadas no projeto.

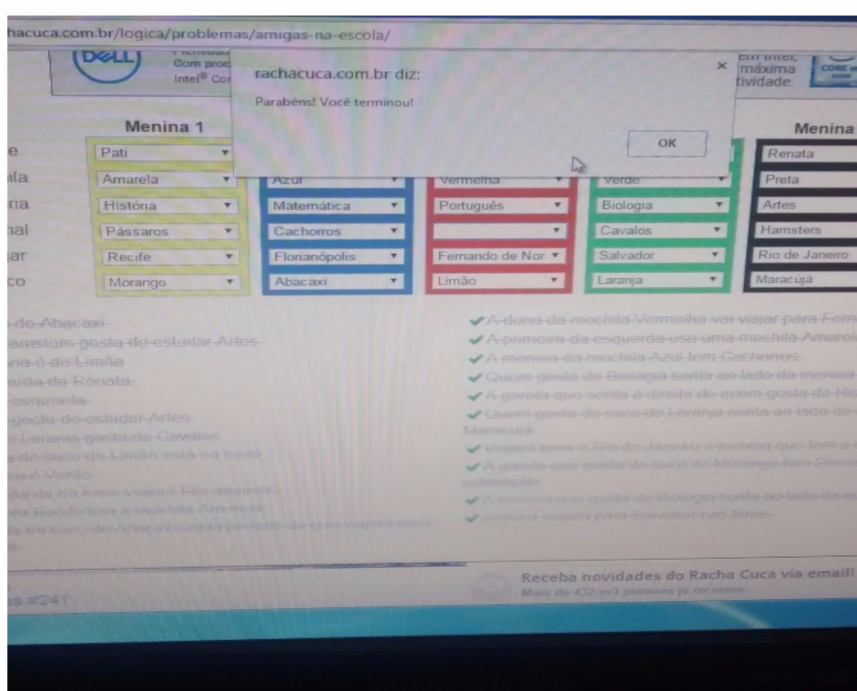
Quando alguém resolve um problema de matemática, estamos diante de uma pessoa que pensa. A matemática que um sujeito produz não é independente de seu pensamento enquanto ele a produz, mas pode vir a ser cristalizada e tornar-se parte de uma ciência, a matemática, ensinada na escola e aprendida dentro e fora da escola. (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1988, p.11).

A matemática em espaços escolares e não escolares estimula o pensar em contextos educacionais para uma educação transformadora, libertadora e plural, que possa estimular a comunidade a participar e se sentir pertencente a este espaço.

Análise

Apresentaremos, nesta breve análise, os eixos centrais da construção das atividades do Programa Novo Mais Educação que subdividem nosso trabalho. Essa estrutura corresponde à organização de ideias centrais que estimulam a construção de um portfólio de trabalhos com a educação matemática e etnomatemática. Essa elaboração tange o pensar matemático que contextualize as ações desenvolvidas, buscando estreitar relações entre a educação e a sociedade, e desconstruir conceitos errôneos referentes ao ensino de matemática.

Imagem 1 – Educação Matemática e Tecnologia



Fonte: Acervo Pessoal

Este trabalho, com o auxílio da tecnologia, se iniciou sob a perspectiva de estreitar relações entre a educação matemática e a tecnologia, preencher as tabelas de acordo com as informações. Objetivo desta atividade consiste em, estruturar o pensar matemático organizacional, na construção e preenchimento de tabelas, e aproxima os estudantes da análise de tabelas, e interpretação textual. Este tipo de ação estimula os alunos à tomada de decisões, uma vez que os dados são encontrados mediante a leitura e análise de outras

informações presentes nas lacunas já preenchidas pelo programa ao iniciar o jogo. Este processo conduz os discentes a uma constante reflexão sobre a resposta selecionada e preenchida, vence o jogo quem obtiver a tabela totalmente preenchida de forma correta.

O próximo eixo se estrutura em pensar atividades com materiais concretos para uma contextualização da realidade (Imagem 2). Utilizamos essa estruturação concreta e abstrata, para construir em um eixo de atividades com o conteúdo de geometria, planificação de figuras geométricas, ensino de grandezas e medidas e fração.

Imagem 2 – O ensino de frações por meio de uma reflexão do real em consonância com o apoio de materiais concretos



Fonte: Acervo Pessoal

Esta etapa se constitui na construção do pensamento matemático por meio de materiais concretos para pensar aplicabilidade matemática em nosso cotidiano, assim como no eixo um, a busca pela socialização e construção de atitudes frente ao processo de ensino e aprendizagem, se configura pelo desenvolvimento da reflexão, do criar situações reais que estimulem a busca por uma resposta. Esse processo de investigação estimula a coleta de dados que se faz necessária para a obtenção de respostas para a pergunta. As várias perguntas que se formam a partir dos questionamentos que nos fazemos frente aos desafios que encontramos, desenvolvemos o ver, o interpretar e o vivenciar situações reais que necessitamos de um pensar matemático para sua resolução.

O desenvolvimento da etapa seguinte se estrutura em pensar uma matemática cultural, que vise a formação social e contextualize a vivência da comunidade, sob o viés de uma prática docente voltada ao ensino de matemática, conforme a Imagem 3.

Imagem 3 – Etnomatemática e africanidades



Fonte: Acervo Pessoal

Esta fase de desenvolvimento se origina do pensamento de descentralizar a matemática como disciplina de origem europeia, instituindo novas formas de pensamento que contribuem para um ensino livre de preconceitos, fortalecendo a cultura africana e afro-brasileira nos contextos escolares e não escolares. Esta etapa contou com uma visita de campo na Fundação Municipal Zumbi dos Palmares, instituição que se pauta pelo fortalecimento da cultura negra em nosso município. O tema escolhido para este módulo foi a festa de Congado, idealizada por ser a maior manifestação cultural municipal, e ter grande parte dos discentes integrantes de um dos grupos que compõe essa manifestação.

O quinto e último eixo, ainda em andamento, estruturou-se na resolução de problemas, uma vez que este plano se configurou como fonte para a construção de um banco de dados dos estudantes. Visou-se a aplicabilidade da escrita, leitura, interpretação e representação, todos pautados na metodologia de resolução de problemas.

Conclusão

Verificamos a importância desta ação na escola, evidenciando como se estruturou a construção de atividades, pensando um modo de ressignificar o ensino de matemática, por meio da reflexão acerca das habilidades desenvolvidas pelos discentes. Os eixos norteadores desta proposta de trabalho são fontes ricas para a coleta de dados, e a construção de planos de aula com conteúdo específico do ensino de matemática, norteado por meio das temáticas elencadas, visando não apenas o desenvolvimento específico da disciplina, mais construir com os alunos conceitos e conhecimentos a cerca do contexto social da matemática, valorizando a educação como instrumento para a construção social.

A construção de uma escola em tempo integral, auxilia a aproximação dos estudantes em espaços escolares e não escolares, estabelecendo relações não somente no contexto da sala e aula, podendo contribuir com a socialização, desenvolvimento de atividades em grupos e auxiliar no contexto social, proposta elencada sob a construção deste espaço na escola.

Podemos compreender a importância destas atividades no espaço escolar, uma vez que os bairros mais afastados tendem a ter uma carência de ambientes para atividades

culturais, esportivas e recreativas. Assim, o único espaço que acaba por fornecer este suporte é a escola, auxiliando na construção da identidade social e educacional.

Deste modo, concluímos que a educação necessita de uma reformulação em sua estruturação e efetividade de propostas que visem uma educação significativa voltada a comunidade. Ressaltamos o quanto os programas podem modificar o ambiente em que a comunidade se insere, ofertando oportunizar ações que visem a construção da identidade social, buscando na educação constituir seres pensantes e atuantes em nossa sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. Ministério da educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. 2014. Acesso em: 07 jan. 2017.

CARRAHER, T; SHLIEMANN, A. L; CARRAER, D. **Na vida dez, na escola zero**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKOVSMOSE, Ole. Em direção à educação matemática crítica. In: _____. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Foreground dos educandos e a política de obstáculos para aprendizagem. ALAMINOS, R. S.; ANDRADE, S. [Trad.]. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. (Orgs.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. São Paulo: Zouk, 2004.

Eixo IV

Educação do campo, EJA, educação para as relações étnico-raciais e cultura indígena, educação e cultura africana e afro-brasileira e educação quilombola

Este eixo tem como proposta agrupar artigos e relatos de experiência que abordem as discussões teóricas, as políticas públicas, as legislações, os movimentos sociais, a diversidade cultural e/ou as práticas pedagógicas e projetos educativos referentes às temáticas propostas.

LEI 10.639/03: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Renilda Santos de Jesus Medeiros – universidade federal de Uberlândia (UFU)
maxwell_renilda@live.com

Eixo IV – Trabalho Completo

Resumo: Com a necessidade real de se reconhecer que o ensino das relações étnico-raciais precisa ser valorizado, para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes na história do Brasil, foi criada a Lei 10.639/03 somado a outros aparatos. Mas para a aplicabilidade da lei encontram-se muitos desafios, pois muitos profissionais não tiveram em sua formação inicial a educação das relações étnico-raciais e precisam recorrer a uma formação continuada, o que raramente acontece, pois muitos julgam não ser muito importante e acham que é uma coisa de interesse do povo negro, outros por falta de políticas públicas para essa formação, com isso as escolas se limitam em trabalhar apenas no dia 20 de novembro dia da consciência negra, o objetivo dessa pesquisa é mostrar os desafios encontrados da prática docente na aplicabilidade da Lei, e o estudo da história e cultura Afro-Brasileira e Africana nos diferentes níveis de ensino, para que profissionais da educação compreendam o quão é importante trabalhar o ano todo, essa temática que acrescenta muitas contribuições para a educação, visando ações para conscientizar os alunos que as diversidades precisam ser valorizadas, para que no futuro possamos ver cidadãos mais críticos e conscientes, para desconstruir estereótipos e preconceito ao povo negro e a toda diferença existente no âmbito educacional, construindo um ambiente mais harmônico e prazeroso a todos. O caminho metodológico adotado nesta pesquisa tem raiz nas proposições da pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, vinculadas à investigação das concepções e práticas dos profissionais da educação, evidenciando a relação dos educadores com a Lei 10.636/2003. Acreditando que educação é a base para a transformação na dinâmica de uma sociedade, onde as necessidades reais se embasam em discutir e viabilizar propostas concretas de mudança da mentalidade escravista presente na sociedade brasileira, deve-se lutar por melhorias em materiais didáticos com uma visão do negro como um sujeito ativo que contribuiu para nossa cultura e hábitos, e ações afirmativas que visam melhorias na qualificação e capacitação profissional para os educadores, pois o educador exerce um papel preponderante na formação da identidade afrodescendente.

Palavras-chave: Educação. Preconceito. Discriminação racial

Introdução

O tema abordado tem por objetivo apresentar os desafios encontrados na prática docente no âmbito da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura Afro-Brasileira nos diferentes níveis de ensino, que apresenta importantes contribuições para a educação. Visando o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, resgatando a cultura e história de povos que constituem a história de nossa sociedade.

A Lei 10.639/03 tem por finalidade estabelecer a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura Afro-brasileira e africana, a fim de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à história do Brasil. Visando tratar a diversidade étnico-racial como um valor que deve estar presente no processo de ensino aprendizagem e avançar no enfrentamento das desigualdades existentes no espaço escolar. E estabelece como conteúdo programático nas disciplinas do currículo

O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes a história do Brasil. (BRASIL, 2003, p.1).

Os educadores devem tratar dos assuntos que afligem a sociedade com mais naturalidade e menos preconceito, questões como meio ambiente, sexualidade, pluralidade cultural para que no ambiente escolar possa existir uma educação mais democrática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que:

A aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, porém insuficientes. Os direitos culturais e a criminalização da discriminação atendem aspectos referentes à proteção de pessoas e grupos pertencentes às minorias étnicas e culturais. Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo há de tratar do campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiças, que se manifestam no cotidiano (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

Portanto a escola deve contribuir para a aplicabilidade dos direitos e promoção de uma educação igualitária, desenvolvendo temas que tratem das relações étnico raciais

pensando a diversidades e pluralidade cultural. Assim tornam-se necessários investimentos em uma formação inicial de profissionais da educação e formação continuada de professores que não tiveram uma formação na diversidade. Sendo está estabelecida pela Resolução nº1/04

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p.1).

Em relação à prática, Freire (1996,p18) aponta que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Buscar o conhecimento para mudar nossas práticas pedagógicas é o primeiro passo.

O caminho metodológico adotado nesta pesquisa tem raiz nas proposições da pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. O termo “[...] qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes [...].”(CHIZZOTI,2003,P.221).

Deste modo buscamos vincular à investigação das concepções e práticas dos profissionais da educação, evidenciando a relação dos educadores com a Lei 10.636/2003, redigindo o desenvolvimento teórico com vias a responder ao objetivo proposto, que se constitui na seguinte pergunta: De que forma é ofertada a educação para as relações étnico-raciais para os professores?

Desta forma apresentaremos um recorte teórico com os dados iniciais de nossa pesquisa, visando pensar a formação de professores para a educação para as relações étnicas raciais.

Desenvolvimento

A Lei nº 10.639, entra em vigor em 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação para as relações étnico raciais, tendo respaldo na educação nacional, esta inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” incluindo o ensino de História da África e dos Africanos, evidenciando a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do destes povos em uma esfera social, econômica e política, como membros da História do Brasil.

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, obrigatório nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. Estabelece, ainda, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Para regulamentar esta Lei, o Conselho Nacional de Educação, elaborou o parecer nº CNE/CP 003/04, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A serem observadas pelas instituições, em todos os níveis e ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. A resolução determina que as instituições de ensino superior, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a educação das relações étnico-raciais bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

O ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Para cumprir com os conteúdos de disciplinas e atividades curriculares programáticos, foram enfrentados grandes desafios, que ainda perduram em nos dias atuais, tanto para o ensino, quanto para a formação dos profissionais da educação, pois no Brasil

há uma grande miscigenação em crenças e costumes. Graças a isso existe o mito da democracia racial e desconstruir esses estereótipos e preconceito ao povo negro, torna-se uma tarefa muito difícil, exigindo dos docentes conhecimentos e formação específica para salientar o seu planejamento a fim de garantir o cumprimento da lei e os objetivos da Resolução nº1 de 17/06/2004 CNE/CP em seu Art. 2º que estabelece:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p.1).

A criação da Lei 10.639/03 foi uma grande vitória para o povo negro no Brasil, mas só ela não é suficiente para que diminua o preconceito e a discriminação racial que está arraigada na nossa sociedade. Dentre algumas ações que dificultam o cumprimento dessa Lei é a falta materiais e de qualificação e capacitação profissional para os educadores que continuam reproduzindo conhecimentos estereotipados e pejorativos sobre o povo africano.

Em geral, em nossas escolas os conteúdos de história brasileira contam apenas uma versão dos fatos históricos, pautada numa visão eurocentrista da descoberta de nosso país e do desenrolar da economia daquela época, apresentando a história do negro apenas por meio do negro escravo, do tráfico negreiro, um pouco das senzalas e muito pouco ou quase nada do modo de vida e da ascendência africana. (COUTINHO et al, 2008, p.76)

A história do povo negro tem que ser pensada e valorizada, assim como sua cultura e identidade, valorizando suas especificidades e particularidades, que fizeram parte da construção de uma identidade nacional. Estudar essa história possibilitará uma desconstrução das noções de hierarquias raciais e da supremacia branca, podendo estabelecer relações igualitárias nos âmbitos escolares contemporâneos.

Para isso no Parecer CP/CNE 3/2004, garante no seu Art. 4º

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar

subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Para que ocorra a formação da identidade negra, a valorização de sua raça, e orgulho do seu pertencimento étnico-racial, é necessária uma formação pautada em conhecimentos, posturas e valores, para construir uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

A Lei nº 12.288/10 de 20/07/2010, Estatuto da Igualdade Racial, traz o conceito de discriminação:

I – discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; (BRASIL, 2010, p.1).

E em seu artigo 1º prevê:

[...] o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. No artigo 4º, VII – implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer [...] (BRASIL, 2010).

O âmbito escolar pode ser um ocasionador para a formação de cidadãos críticos e pensantes, este pode ser um caminho voltado possibilidade de mudanças ao combate das desigualdades étnicas, preconceito e a discriminação racial.

A educação é hoje considerada como um fator de mudanças: um dos principais instrumentos de intervenção na realidade social com vistas a garantir a evolução econômica e a evolução social e dar continuidade à mudança no sentido desejado. (BRANDÃO, 2005, p.84)

Considerando a educação uma forte arma na luta contra essas desigualdades existentes em nosso país, necessitamos de políticas públicas que invistam e intensifique as fiscalizações e os cumprimentos das leis. Ansiando por melhorias, materiais didáticos, que

ainda retratam o negro somente no passado escravocrata, sem cultura, sem costumes, subordinado ao branco.

Torna-se importante investir na formação continuada de educadores, pois amparados pela Lei 10.639/03 o educador pode desmistificar a história do negro no Brasil e no mundo, e despertar para as diversidades existentes na escola, além de adquirir conhecimento para rever sua prática pedagógica e propor novas metodologias, contribuindo para uma educação de uma sociedade inclusiva.

No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática (Gomes, 2001, p. 89).

Portanto a escola torna-se um ambiente essencial para o trabalho com as diversidades étnicas e culturais, que atende a pluralidade cultural, estabelecendo relações com o pensar o diferente, essa questão se destacou na pauta de estudos e propostas de inovações, como destaca o PCN – Pluralidade Cultural:

A necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional /escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (PCN. Temas Transversais, 1997:123).

Com tanta diversidade existente no âmbito educacional é primordial que educadores busquem uma formação continuada, para uma educação de qualidade, que visa o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Essa formação continuada torna-se essencial, pois grande parte dos educadores vivenciou uma formação social de uma cultura euro-centrada, embora não assumida formalmente por outras etnias. Salientamos a necessidade de diretrizes para uma sólida formação do profissional da educação voltada a abordagens referentes à educação das relações étnico raciais, pois:

Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure, nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos? (Ribeiro, 2002, p. 150).

A formação docente é atualmente prioritária para a mudança deste contexto. Com conhecimento da Lei 10.639/03 os profissionais da educação poderão colaborar para um reconhecimento e valorização do povo negro, reconhecendo assim a importância da sua contribuição na formação de nossa cultura brasileira. Mudando assim a maneira que o povo negro e a África são visto no Brasil.

Qual a imagem da África e dos africanos que circulam em nossos meios midiáticos e acadêmicos e que ajudam a formar nossa identidade? A resposta é que o que predomina não destoa muito: exótica, terra selvagem, como selvagem são animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assoam doenças devastadoras. Enfim, desumana. (Zamparoni, 2004, p. 40).

A história do povo negro e da África no Brasil necessita de um reencontro, para desconstruir pensamentos escravocratas e estereótipos excludentes que permeiam nossa sociedade. Para isso é necessário criar metodologias novas para o ensino de estudos étnicos e reformulação de currículos e ambientes escolares, articulando cultura, identidade e desempenho escolar pensando a diversidade cultural. Realizando ações que oportunizem sucesso escolar para todos os alunos independentemente de seu grupo social, étnico/racial, religiosa, político e de gênero, valorizando a importância da diversidade étnica e cultural.

O papel do educador é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento e desmontar a ideologia que desumaniza o povo negro, contribuindo para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial e da autoestima da criança negra, com efeitos positivos na sua aprendizagem.

Nas sociedades, como é o caso da nossa, em que são alimentados estereótipos relativos a grupos raciais, sendo um deles associado a qualidades negativas como “feio”, “incapaz”, “ignorante”, “desonesto”, e o outro a termos como “belo”, “inteligente” e “trabalhador”, é muito provável que o afrodescendente seja levado a referenciar-se no segundo

grupo. Assim, ao identificar-se com o grupo ao qual são atribuídas qualidades positivas, a pessoa provavelmente teria mais facilidade em desenvolver uma identidade afirmada positivamente e sentimentos de valor em relação a si próprio. No intento, esta identificação torna-se problemática quando o indivíduo precisa negar ou distorcer aspectos pessoais compartilhados com um dos grupos étnico-raciais do qual descende, situação comum no caso brasileiro afrodescendente que, ao tentar articular-se com a cultura européia, negando suas origens africanas, sujeita-se a condições determinantes de constituição de auto-imagem negativa (FERREIRA, op.cit., p. 64).

A necessidade de formar educadores preparados para lidar com a diversidade cultural no âmbito educacional ainda é um desafio. Necessitamos de uma reestruturação curricular, em consonância com os educadores que busquem modificar o ambiente escolar a fim de torná-lo menos opressor e mais democrático sem esquecer que o próprio educador faz parte desse processo como alerta Gonçalves e Silva:

Professores, fazemos parte de uma população culturalmente afrobrasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são (Gonçalves e Silva, 1996:175).

Considerações

A lei 10.639/2003 já existe há quatorze anos e não conseguimos muitos avanços no campo educacional. O que se possui neste campo, são ações isoladas de profissionais que possuem afinidade com a temática. Somente criar a lei não é suficiente, necessita-se de investimentos em políticas para melhorias em materiais didáticos, formação inicial e continuada dos educadores, com intuito de uma educação na diversidade, acreditando na escola básica como local de exposição de idéias, diálogo de saberes, debates etc. Acredita-se que educação é a base para a transformação da sociedade, onde a está necessita de discussões

a fim de e viabilizar propostas concretas de mudança da mentalidade escravista presente na sociedade brasileira. O papel do educador é preponderante, sobretudo na construção da identidade dos afrodescendentes.

Conclui-se então que não existe uma fórmula mágica que vai diminuir o preconceito e a discriminação racial, mas sim um trabalho multidisciplinar que parte dos órgãos públicos com políticas voltadas a melhorias no setor, como cursos de formação continuada para educadores que não tiveram em sua formação inicial a disciplina ou mesmo aqueles que tiveram mais não foi o suficiente para uma boa formação, intensificando e fiscalizando se realmente está havendo disponibilidades desses cursos para os educadores, exigindo das universidades públicas e privadas que a educação das relações étnico-raciais seja trabalhada e buscando conscientizar os profissionais da educação para que eles busquem melhorias na prática pedagógica, junto ha vários outros profissionais que atuam na escola.

Há vários rumores sobre a implementação da lei, e ainda há muito o que se discutir sobre ela, muitas dúvidas ainda permeiam sua aplicabilidade, há falhas na sua estrutura, mas é importante pontuar que a criação da Lei 10.639/2003 foi o primeiro passo no caminho de uma sociedade inclusiva, pensando na população negra nos espaços escolares e da sociedade como um todo, o ponta pé inicial foi dado, todos na luta contra qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**.

Disponível< http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>
Acesso 20/06/2017

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental –
Brasília- MEC / SEF, 1997.

- COUTINHO, A. C. C.P. **Raça, Etnia e a Escola**: Possibilidades de Implementação da Lei 10.639/031. Disponível <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/103/60>> Acesso 22/06/2017
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, Braga, Portugal: Universidade do Minho, ano/v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afrodescendente*: identidade em construção. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**.
- RIBEIRO, Romilda Iyakemi. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In: POTO, M R S, CATANI, A M, PRUDENTE, C L e GILIOLI, R S. **Negro, educação e multiculturalismo**: Editor Panorama, 2002.
- ZAMPARONI, Valdemir. A África, os africanos e a identidade brasileira. IN: **Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica**. 2004.
- ROCHA, Maria José e PANTOJA, Selma (org). Brasília: DP Comunicações. 2004.
- _____. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Disponível <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> Acesso 20/06/2017

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A ABORDAGEM DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA LEI 10.639/03

Cátia Aparecida do Carmo
catcarmo27@hotmail.com

Eixo IV – Trabalho Completo

Resumo: O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, qualitativa, que teve como propósito verificar as concepções e desenvolvimento da educação étnico-raciais na Geografia, partindo da perspectiva da Lei 10.639/03 responsável pelo ensino da cultura afro-brasileira e africana. Visou-se trabalhar esse contexto, por estar próxima em outra ocasião com o tema, durante o desenvolvimento do Subprojeto Diversidade Cultural – PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e ver que o assunto é pouco utilizado no ensino nos currículos escolares. Como desenvolvimento do referencial teórico utilizou-se vários autores entre eles CLAVAL (2002), GOMES (2005), ANJOS (2005), entre outros. Durante a pesquisa, buscou-se também verificar a Lei citada bem como outros referenciais importantes que norteiam a discussão. Na análise de material como o PPP (Projeto Político Pedagógico) e de Livros Didáticos, verificou-se como se dá o desenvolvimento das questões étnico-raciais no ensino de geografia, os principais avanços e limites. Verificou-se que já se avançou muito com a criação da Lei, porém muito ainda há que se avançar na prática.

Palavras-chave: Geografia. Questões étnico-raciais. Escola.

Introdução

A modificação de uma série de fatores históricos tem contribuído para o surgimento de novas concepções sobre ensino da diversidade cultural existente no mundo em que vivemos especificamente a questão do negro no Brasil em relação a sua contribuição para a identidade afro-brasileira.

Com esse foco a presente pesquisa busca analisar as questões que envolvem o ensino da geografia ligado ao ensino da diversidade cultural, tendo como base a questão étnico-racial presente no Brasil, seu histórico, de como a mesma é tratada e por consequência de como é ensinada nos bancos escolares, a diversidade cultural brasileira, para isso foi preciso ter como parâmetro e perspectiva o uso da Lei 10.639/03, que trata o ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana

O interesse pelo tema surgiu pela participação no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto Diversidade Cultural, quando tive mais contato com a temática e com a Lei 10.639/03 dentro do meio de escolar, principalmente pela percepção que essa mesma lei, apesar de existir a certo tempo, não é empregada de modo completo no ensino. Diante de tal conclusão surgiu à inquietação de desenvolver o tema, de forma mais abrangente através de pesquisas e estudos do campo escolar.

Os objetivos de forma geral é analisar como as questões étnico-raciais vêm sendo desenvolvidas no ensino de Geografia, de forma a analisar como a mesma possuir parâmetros para esse desenvolvimento.

Para atender os objetivos propostos, utilizou-se como abordagem teórica – metodológica a pesquisa qualitativa, acreditando na possibilidade de contribuir para a análise desse trabalho.

Como procedimento de coleta de dados foi utilizado pesquisa através referenciais teóricos, análise de livros didáticos e análise do Projeto Político Pedagógico, para que se chegasse ao intuito final: aplicação da Lei 10.639/03 na disciplina de geografia.

O desenvolvimento teórico desta pesquisa será apresentado em três capítulos: sendo o primeiro referente a Geografia e questão étnico-racial no Brasil discorrendo a Identidade Negra/Afro-Brasileira e a Representação do Racismo, o segundo que apresenta a Questão étnico-racial e ensino de geografia discorrendo A Lei 10.639/03 e as Políticas Curriculares Nacionais para Educação Étnico e o terceiro As Práticas Curriculares para a Educação Étnico-Raciais: O que a Realidade Evidencia? Onde foram analisados livros didáticos do 6º ao 9º, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e entrevista referente ao conhecimento da Lei 10.639 e sua aplicação.

Questão étnico-racial e ensino de geografia

Um dos parâmetros da Geografia é a contemplação das relações sociais que envolvem os indivíduos no espaço. Nesta perspectiva, é preciso também que se ensine de forma abrangente essas relações, envolvendo todos os indivíduos que compõe este mesmo

território de forma completa com suas diversidades e isso perpassa por ensinar a diversidade cultural existente no meio de acordo com as relações étnico-raciais.

A geografia é a ciência do território, e o território é o melhor instrumento de observação do que está acontecendo no Brasil. Ela expõe a diversidade regional, as desigualdades espaciais e a heterogeneidade da população. Essa é a área de conhecimento que tem o compromisso de tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis para os alunos, de dar explicações para as transformações territoriais e de apontar soluções para uma melhor organização do espaço. A geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial. (ANJOS, 2005, p177.).

É importante ressaltar que, o ensino das relações étnico-raciais na Geografia segue o ponto inicial da pesquisa, ou seja, o ensino baseado nas relações que envolveram os negros e sua trajetória no território brasileiro, neste contexto Anjos (2005, p.174) enfoca.

Reconhecendo que existe um profundo vínculo entre a base geográfica e os eventos históricos que nela se desenrolaram e lhe sentiram a influência, o território africano, componente fundamental para uma compreensão mais apurada das questões que envolvem o papel da cultura negra na sociedade brasileira, não pode deixar de ser entendido como um espaço produzido pelas relações sociais ao longo da sua evolução histórica, suas desigualdades e contradições e a apropriação que esta e outras sociedades fizeram, e ainda o fazem, dos recursos da natureza.

O ensino da geografia em relação as questões étnico-raciais deve buscar a englobar tudo o que o envolve, ou seja, o a história do negro no Brasil e suas diversidades, não de forma simples, deve haver mais ênfase “no que se refere às questões étnico-raciais, deixando de prevalecer na escola o discurso da “democracia racial”, e excluindo assim um alisamento de ideias, que submerge a complexidade da temática.” (MATOS *et al*2009, p.23).

É preciso mostrar que, a escola, às vezes, nega ou ignora qualquer envolvimento com as questões raciais, um exemplo é ignorar a discriminação feita diante do racismo, ou que ainda acha que simplesmente não é papel do educador ensinar relações étnico-raciais, como nos diz Gomes (2005, p. 146),

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade

brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

Quando se fala em conteúdos novos ou que estão além dos livros didáticos, muitos professores não fazem questão de desenvolver algo no contexto, preferem ficar quietos com a rotina que seguem, às vezes trabalham as questões étnico-raciais somente por obrigação, como parte de cumprir o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, onde exige-se que trabalhe o tema, no entanto, não é assim que funciona a educação, ela não deve imposta, e sim desenvolvida de modo completo e social, principalmente quando se refere ao ensino de Geografia e suas relações com o indivíduo e o meio, sendo o caso do ensino das relações étnico-raciais.

E, nada mais propício para o desenvolvimento deste ensino, como usar os meios que a Geografia tem para desenvolver seu ensino, ou seja, a junção de tudo o que envolve o espaço, as relações sociais, o cotidiano, a política, de forma completa a entender as relações do homem com meio e dos homens entre si com suas diversidades, formadoras do território e suas relações sociais, como mostra Claval (1997, p.105) que

[...] o território está associado tanto à função social quanto a função simbólica, onde a cultura tem seu papel central afirmado e o espaço é subjetivo e ligado à etnia, à cultura e a civilização regional. É neste sentido que a abordagem cultural torna-se fundamental para se compreender as relações socioculturais entre grupos étnicos, pois se dedica às vivências que estes têm com o espaço, a natureza, a sociedade e o mundo. E como fundamento das identidades, a cultura reúne os homens ou os separa.

Muito além de se tentar ensinar em si a Geografia, é ensinar os alunos de forma que os mesmos assumam sua identidade étnica de modo completo sem reticências, para que consigam valorizar a pluralidade cultural existente na nação brasileira, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de etnia ou outras características individuais e sociais, para o exercício da cidadania e, não há lugar mais apropriado para esse desenvolvimento do que o ambiente escolar, visto que, o

mesmo é o lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, de valores, enfim, é onde o ser humano, se molda sua sociedade, neste quesito Gomes (2001, p.147) enfatiza,

o Brasil é uma nação que possui como características principais não somente as desigualdades socioeconômicas, como também a diversidade cultural e racial. A negação pela omissão desta diversidade perpétua e legítima relações discriminatórias, fazendo com que os afrodescendentes, por exemplo, sejam preteridos nas oportunidades de ascensão social. Diante de tamanha controvérsia, entendemos que a escola não pode ficar distante de tão profícuo debate.

Com um ensino reflexivo de Geografia, podem-se criar subsídios para a desconstrução dos estereótipos negativos que são atribuídos aos negros e ao continente africano e, com isso, guiar os educandos a entender as complexidades das diversas visões de mundo (COSTA; DUTRA 2009). Assim, foi criada a Lei 10.639/03 que trata do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africana nas escolas do Brasil, conforme apresentado a seguir.

A Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana

O movimento negro do país foi crescendo ao longo do tempo e ganhando espaço dentro das esferas nacionais, onde tais discussões e manifestações vieram a fortalecer a implementação da Lei 10.639 no Brasil, sendo assim, entendida como um marco para a luta contra a discriminação e o racismo nas instituições educacionais, mudando as concepções acerca do negro e estabelecendo novas reflexões sobre as formas de preconceitos existentes com objetivos de promover a igualdade étnico-racial e a não discriminação, desconstruir as ideologias racistas e eurocêntricas.

A Lei 10.639/03 traz a proposta para novas diretrizes curriculares voltadas para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, os professores da rede de ensino seja pública ou particular, devem ressaltar, em sala de aula, a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-os, de modo a mostrar a diversidade cultural na sociedade com a contribuição negra, como exemplo, na música, culinária, religiões de matrizes africanas, entre outros aspectos.

No Brasil, formado a partir das heranças culturais europeias, indígenas e africanas, não se mantem, de maneira equilibrada, a forma com são ensinadas essas três contribuições no sistema educacional. Para isso, foi-se necessário e essencial, a efetivação das prerrogativas dessa Lei, sendo fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde,

reconhecer em uma sociedade a diversidade cultural existente tendo uma nova perspectiva a formação de uma sociedade onde se valoriza e se respeita as diferentes etnias. Pode-se, com o auxílio da educação multicultural, destacar a responsabilidade de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto (MOREIRA 2001, p.66).

A Lei 10.639/03, não surgiu do nada, para que ela acontecesse houve uma trajetória de manifestações e lutas ideológicas que fizessem com que a mesma fosse aprovada, como mostra Ação Educativa (2012, on-line), tendo como marco inicial a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida:

Na primeira metade da década de 90 do século XX, foi realizado um dos eventos mais significativos para o movimento negro brasileiro, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Recebidos por Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, os/as organizadores/as entregaram ao presidente o “Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial”, ato que culminou em mudanças como a revisão dos livros didáticos ou mesmo eliminação daquelas obras que traziam os/as negros/as de forma estereotipada, vinculados a valores pejorativos.

A Lei foi uma forma a tentar desconstruir a hegemonia da identidade eurocêntrica isto porque, o que somente se ensinava no currículo escolar, era a importante contribuição cultural europeia para o território brasileiro, sendo que, a demanda afrodescendente na sociedade merecia tais respostas governamentais, de como foi desenvolvida sua origem, principalmente, ser reconhecida suas características culturais, no entanto, a simples implementação da Lei não nos dá garantia de que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana será realizado e, sim, o cumprimento dela, do qual já se passaram mais de dez anos de sua implementação, e pouco se caminhou para que ela realmente fosse cumprida.

Para manutenção da implementação da Lei, cria-se o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de

história e cultura afro-brasileira e africana em 2009, onde tem em seus parâmetros os seguintes eixos:

- 1) Fortalecimento do marco legal – Isso significa, em termos gerais, que é urgente a regulamentação das Leis 10639/03 e 11645/08 (que trata das questões indígenas) no âmbito de estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE).
- 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação – A formação docente é outro ponto estratégico, ela deve contemplar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora.
- 3) Política de material didático e paradidático - constitui as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação.
- 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social – reflete a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implantação das Leis 10639/03 e 11645/08. O pressuposto é que tal participação é ponto fundamental para o aprimoramento das políticas e concretização como política de Estado.
- 5) Avaliação e Monitoramento – aponta para a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 pela União, estados, DF e municípios, e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação.
- 6) Condições institucionais – indica os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a Lei seja implementada. Reafirma a necessidade da criação de setores específicos para a temática etnicorracial e diversidade nas secretarias estaduais e municipais de educação. (BRASIL 2009, p. 163)

A Lei 10.639 foi criada há pouco mais de 14 anos e, o que se vê no ensino, não é o que está no papel. A realidade mostra que a questão está bastante defasada na prática escolar. Propondo novas diretrizes para valorizar e ressaltar a presença africana na sociedade, além de ser um instrumento contra a discriminação e o preconceito racial, a Lei ainda não é cumprida em todas as escolas, tendo como desafio nada fácil, a reconstrução de uma sociedade perante a diversidade cultural e étnica que existe, de forma a desconstruir a educação eurocêntrica sempre vistas nos parâmetros curriculares, como mostra que

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (BRASIL, 2008, p. 18):

Os educadores têm a frente um longo caminho, apontando por meio da Lei 10.639/03 as mudanças necessárias no modo de ensinar a cultura africana e afro-brasileira nas escolas, com uma educação multicultural contribuindo para a desconstrução desse sistema que tanto exclui e prejudica os indivíduos inseridos nele, questionando as visões eurocêntricas e etnocêntricas, não compactuando com as divisões sociais visando à seletividade, a discriminação racial e a injustiça.

Visando preparar os profissionais da educação para a aplicação da Lei 10.639/03 e formas para desenvolvimento da mesma, o MEC/Secad criou algumas estratégias, para que Lei fosse desenvolvida com sucesso, que são:

- a) Fóruns Estaduais – Estímulo do MEC/Secad para a criação dos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Entre os anos de 2004 e 2005 foram realizadas 21 reuniões, em diferentes estados da federação, com o objetivo de articular secretarias estaduais e municipais de educação (SEE e SME), núcleos de estudos afro-brasileiros (Neabs), organizações do movimento negro, Consed e Undime.
- b) Cadara – Criação em 2003 da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (Cadara) com atribuição de assessorar o MEC/Secad.
- c) Programa Brasil Quilombola (Seppir)- Participação do MEC/Secad no comitê gestor do Programa. Por meio do Programa Cultura Afro-Brasileira (PPA 2004/2007), que “apóia técnica e financeiramente as prefeituras que possuem áreas remanescentes de quilombos, na ampliação da rede física escolar, na formação continuada de professores e na aquisição de material didático específico para essas áreas” (MEC/Secad, 2008, p. 10).
- d) Formação de Professores – A formação continuada de professores e educadores foi desenvolvida por meio do Programa Uniafro, que, entre outras ações, financiou cursos presenciais, coordenados pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs Anexo II) Além do curso a distância Educação-Africanidades-Brasil, ministrado pela UnB, e das oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana.

e) Produção e distribuição de Material de Referência para Professores – Foram publicados 29 títulos da Coleção Educação para Todos (Secad/UNESCO), dos quais seis se referem à implementação da Lei 10.639/2003.

f) Cor da Cultura (2005) – Kit de materiais produzido em parceria com a Fundação Roberto Marinho que contém: Jogo Heróis de Todo Mundo, CD Conguê (música), 4 DVDs, 3 livros para professores e um livro didático (Memória das Palavras). Segundo Relatório de Avaliação do Programa Diversidade “esse material não foi editado pelo Programa, apenas distribuído, principalmente para as instituições executoras dos PICs”.

g) Concurso Nacional de Material Didático Pedagógico para o Reconhecimento e a Valorização da História, da Cultura e da Identidade Afro-Brasileira e Africana (2006) – Divulgação de edital para seleção de jogos, brinquedos, livros e vídeos dirigidos à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior como forma de estimular a produção para implementação da Lei n. 10.639- 2003. O concurso recebeu inscrições, porém os participantes não preencheram os requisitos exigidos, não sendo possível a escolha de vencedores. BRASIL (2008, p. 38)

Percebe-se que existem as estratégias que são acompanhadas de comentários avaliativos, mostrando assim, o pouco sucesso de desenvolvimento das mesmas, uma que há de se destacar é estratégia que trata da formação continuada, tendo em seu desenvolvimento oficinas de cartografia sobre Geografia afro-brasileira e africana. É de se pensar que não se enquadra totalmente no quesito de cultura, no entanto, já é um vestígio, um começo de desenvolvimento da Lei dentro da Geografia.

A Lei 10.639/03 vem contribuir para uma nova história e desconstruir as desigualdades raciais, construindo uma nova sociedade que não se separa pessoas em superiores e inferiores. Para tanto, é necessário rever os processos educacionais, desenvolvendo ações afirmativas, educar cidadãos que conheçam e respeitem outras culturas, como resultado, promover a reconstrução de uma sociedade justa e igualitária, almejando a cidadania plena.

E, ainda sobre o ensino de geografia e as questões étnico-raciais, a discussão a seguir apresenta como essas questões são no ambiente escolar.

As práticas curriculares para a educação étnico-raciais: o que a realidade evidencia?

Para averiguar como estão sendo trabalhadas as questões étnico-raciais e a Lei 10.639/03, dentro do ensino de Geografia, nas instituições de ensino, foi necessário um trabalho de pesquisa em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Ituiutaba-MG, não será citada o nome da instituição pelo fato de pedido de sigilo da diretora responsável no momento.

A presente pesquisa teve com base, análise documental da instituição analisada como o PPP – Projeto Político Pedagógico, CBC – Currículo Básico Comum sendo da disciplina de Geografia, análise dos livros didáticos atuais do ensino fundamental em Geografia do 6º ao 9º ano e, por fim, entrevistas com alguns profissionais como vice-diretora, supervisora pedagógica e professoras de Geografia e História.

Como a análise começa pelo PPP da escola pesquisada é preciso, de início, mostrar o papel desse projeto no âmbito escolar, ou seja, qual sua importância para o desenvolvimento das atividades escolares, para Silva (2003, p.28),

[...] o projeto político-pedagógico da escola pública, eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Se concebido adequadamente, [...] revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola... Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática.

O PPP é um documento necessário que serve de base para o desenvolvimento das atividades escolares que estão inseridas no campo do ensino, ou seja, na escola diante disso, de acordo com o foco da pesquisa, buscou-se identificar se a escola possuía no planejamento desse documento alguma atividade, projeto que englobasse o tema das questões étnico-raciais ou algo que abrangesse a diversidade cultural de acordo com o que é proposto pela Lei 10.639.

Após a análise do PPP, umas das propostas que chamou atenção é a de forma geral como deverá ser o currículo da Geografia, onde pode-se perceber que já é uma base para trabalhar as questões voltadas para cultura e o mundo, em outro momento, outra proposta

teve destaque em relação a temática étnico-racial, a mesma mostra a intenção de elaboração e realização de projetos voltados para algumas vértices das questões étnico-raciais,

o currículo de Geografia objetivará o desenvolvimento da capacidade de analisar, pensar e intervir no meio de forma a valorizar o ser humano, sua cultura, questionar o sistema político, econômico, social e tecnológico. Através de constantes informações, de forma interdisciplinar, buscando desenvolver projetos que visem possibilitar complexas relações para um maior conhecimento do mundo, levando o aluno a ter consciência de sua identidade, da importância do meio ambiente, de cidadania e da ética de forma crítica. (PPP 2014, p.8)

Projetos a serem desenvolvidos:

Identidade

Família/escola/comunidade

Étnico Racial/Diversidade Cultural/Lei 10.639/03

Meio Ambiente. (PPP 2014, p. 18)

Terminada a presente análise do documento, o que se observou sobre as questões propostas, a temática étnico-racial está inserida somente nestas duas citações, a proposta de desenvolvimento de projetos sobre o tema, como pôde ser observado na segunda citação não foi efetivada até a presente data, segundo relatos dos entrevistados.

Partindo para a segunda etapa dessa parte da pesquisa, a análise documental da escola, verificou-se também o CBC – Currículo Básico Comum da disciplina de Geografia, analisando o desenvolvimento do tema proposto sobre as questões étnico-raciais. O documento é dividido por eixos e, no mesmo contexto que o anterior, cita-se abaixo o que foi encontrado para desenvolvimento das temáticas Étnico Racial/Diversidade Cultural/Lei 10.639/03.

EIXO XV: Diversidade cultural

- Localizar, identificar e descrever os fenômenos relevantes da paisagem cultural que se expressam no movimento da globalização;
- Reconhecer os fenômenos culturais que explicam as identidades regionais de vários povos da Terra avaliando-os em relação à sua extinção e descaracterização do modo de vida;
- Entender como os povos do Equador, dos desertos quentes e gelados, constroem suas identidades com as paisagens e as regiões demarcando sua territorialidade e espacialidade. CBC (2000, p. 6)

A questão da diversidade cultural foi encontrada no Eixo XV, aparentemente de forma vaga, visto que, para o desenvolvimento deste tema, é preciso contribuição do

professor que o está desenvolvendo, o que poderá ser visto nas análises das entrevistas. Em relação a Lei 10.639/03, não foi possível percebê-la visto que o documento foi elaborado em 2000, ou seja, anteriormente à Lei que é de 2003.

Continuando a análise documental, segue agora a dos livros didáticos perante a temática, no qual vamos verificar os conteúdos referentes a inserção da cultura afro-brasileira ou africana, de antemão, temos um pré-avaliação como base para efetuar como referência a pesquisa, segundo Anjos (2005, p.175),

Nos livros didáticos de geografia geral e nos atlas geográficos, o continente africano está colocado nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais. Sendo o último a ser estudado, muitas vezes o tempo escolar fica esgotado para o cumprimento do programa e, muitas vezes, a África não é estudada. Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar uma vez que a África, como berço dos antepassados do homem, deveria ser estudada em primeiro lugar.

Considerado por alguns professores como o único instrumento para a aprendizagem na sala de aula e, por outros como uma ferramenta auxiliar e até mesmo indispensável no processo de ensino, o livro didático é um dos recursos mais utilizados em sala de aula para a construção do conhecimento, e seu papel é de suma importância no quesito de mostrar e ensinar as questões étnico-raciais.

Os livros de Geografia analisados fazem parte da coleção do Projeto Radix, intitulada Raiz do Conhecimento (Figura 01), são quatro livros das séries 6º ao 9º ano do ensino fundamental, tendo como autores Valquíria Silva Garcia e Beluci Belluci, editora Spicione, aptos para uso dos anos 2013 a 2015, basicamente composto para o ensino da Geografia humana, deixando um pouco a desejar para física apesar das capas mostrarem vários tipos de rochas, mesmo neste contexto voltado para a Geografia humana, a coleção em si possui basicamente em seu conteúdo quase nada das questões étnico-raciais, o que mostra a análise realizada.



Figura 01: Coleção Raiz do Conhecimento Geografia
Fonte: <http://www.portalaradix.com.br/img/capas/geografia.jpg>

Em análise ao livro do 6º verificou-se que o mesmo é dividido em oito módulos, no qual os mesmos são subdivididos em capítulos, a única menção dada ao tema diversidade cultural foi citado no módulo cinco, no qual, averiguando com maior detalhe não faz nenhuma indicação a temática, descreve somente o modo cultural voltado às mudanças do espaço, no entanto, aparece o negro somente em uma imagem como escravo trabalhando em uma colheita de café do século XIX (Figura 02), sendo basicamente é descrito de forma transformação do espaço física, as mudanças que ele sofreu.



Figura 02: Colheita de Café século XIX

Fonte: <http://www.riodejaneiroaqui.com/figuras1/colheita-de-cafe-1835-rugendas.jpg>

Já analisando o livro do 7º ano, houve um progresso sobre a temática, a Pluralidade Cultural do Povo Brasileiro, aparece no módulo três, onde mostra com ênfase a construção da diversidade brasileira com seus respectivos atores, o negro é citado assim como algumas manifestações culturais herdadas da cultura africana, como a capoeira, como exemplo.

Em análise do livro didático de geografia do 8º ano nota-se que, houve novamente uma regressão, o negro mais uma vez aparece somente em uma imagem de escravo, nem ao menos falando da cultura africana ou afro-brasileira, aparece somente para caracterizar as colônias de exploração da América Latina.

O ápice das análises chega, ao verificar o livro do 9º ano. O mesmo possui um módulo completo, ou seja, o módulo seis, com 28 páginas somente caracterizando a África, de forma social, cultural, econômica e política. Assim, são verificadas todas as temáticas de ênfase da pesquisa presente, ou seja, o uso da Lei 10.639/03, a diversidade cultural e as questões étnico-raciais, reconfigurando a citação de Anjos (2005), pois o módulo seis se encontra na metade do livro.

Considerações finais

O foco do estudo das questões étnico-raciais na Geografia basicamente se encontra inserido no âmbito da Geografia Cultural, pois ela mostra a evolução do ambiente com os indivíduos envolvidos na mesma, no entanto para ter melhores resultados é necessário trabalhar esse foco na Geografia escolar, visto que a mesma está em descompasso com as questões étnico-raciais e consequentemente com o mundo e as vertices que a Geografia se desenvolve.

A Geografia escolar possui um papel importante no ensino, visto que diante de desenvolvimento onde englobará o estudo do mundo de modo completo, é capaz de construir uma sociedade igualitária na forma de ser tratada, não diferenciando-a e acima tudo respeitando as diversidades existentes na nação brasileira.

Foi percebida a falta de preparo por parte dos membros da escola na questão que se refere ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, onde nenhum profissional soube falar o que seria realmente a Lei 10.639/03, como se simplesmente não fosse algo importante a ser ensinado.

Outro ponto que se encontra em desfalque em relação ao ensino da cultura africana e afro-brasileira, é o PPP e os livros didáticos, onde inserir algumas palavras ou mesmo um planejamento que não vá sair do papel, não é o suficiente para que esse ensino seja completo, que faça efeito.

Há necessidade revisar qualquer material que faz parte do desenvolvimento do ensino voltado para as questões étnico-raciais e cobrar de forma abrangente que esta educação precisa sair do papel e começar de forma tardia a tomar forma, explicando a tardia se refere diretamente do surgimento da Lei 10.639/03 que já se completa mais ou menos doze anos e perante a pesquisa realizada ela não abrangeu os sujeitos responsáveis pelo ensino.

Acredita-se que através da educação podemos construir um novo caminho e considerar a escola como um lugar privilegiado para as mais diversas manifestações e das relações interpessoais, portanto a mesma tem que estar preparada para intervir de forma dinâmica contra diversos tipos de preconceito, neste caso os raciais, e para isso é fundamental a educação voltada para as questões étnicos raciais, como forma de desconstrução do ensino etnocêntrico homogêneo e reconstrução do ensino voltado a diversidade cultural perante a sociedade heterogênea de hoje.

É importante registrar que o sucesso no ensino das questões étnico-raciais representa um avanço significativo para o futuro de modo que a população negra, daqui para frente, possa reinscrever sua história de modo diferente do que é ensino ou deixado no âmbito escolar, evidenciando assim suas lutas e conquistas, e o mais importante o conhecimento da sociedade em si, que o negro é dotado de cultura e consequentemente formador de cultura/sociedade, como resultado deste avanço espera-se construir uma sociedade antirracista.

Sabemos que somente uma Lei não mudará a realidade do país, no entanto, a ignorância que reinou durante décadas dentro e fora da escola sobre a questão do negro, tão pouco resultou em mudanças. O sistema educacional ainda está em fase de desenvolvimento, sendo ainda quase prematura, as novas atividades voltadas para seu desenvolvimento e principalmente suas aplicabilidades estão se fazendo presentes, seja através de formações continuadas, de projetos que agregam valores no âmbito escolar como o PIBID, por exemplo, faz com que cada dia alcança-se o esperado pela Lei 10.639/03, que é a construção da identidade negra e afro-brasileira sem reticências, sem preconceitos enraizados.

Referências

AÇÃO AFIRMATIVA. A implementação da LDB alterada pela lei 10.639/2003 na educação básica. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1644>> Acesso em 20 de outubro de 2017.

ANJOS, R. S. A. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, K. (Org.), Superando o Racismo na Escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 173-184.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2009

BRASIL. Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003. Brasília, 2008.

CLAVAL, P. As abordagens da Geografia Cultural. In: GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L.; CASTRO, I. E. (Org.). Explorações Geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 89-117.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, K. (Org.), Superando o Racismo na Escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 143-154.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000). Revista Brasileira de Educação, Nº 18, 2001. p. 65-153.

SANTOS, C.. O ensino de geografia e a cultura africana e afrobrasileira na escola. # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, 2014.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. In: Arte & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos. Campinas – SP: CEDES, 2003, v.23/n.61.

Eixo V

Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade

Este eixo tem como objetivo agrupar artigos e relatos de experiência sobre inclusão e políticas públicas relacionadas a gênero e sexualidade, ou a exclusão de grupos minoritários, como os já mencionados, por meio de bullying e intolerância, ou outros que sejam excluídos e marginalizados socialmente, como os idosos e os socioeconomicamente desfavorecidos, dentre outros. Busca-se, desse modo, compreender a possibilidade de entender a pluralidade social, valorizando a diversidade, em prol da defesa e da garantia dos direitos humanos, de acordo com os direitos fundamentais preconizados em documentos legais, como educação, saúde, cultura, lazer, moradia e trabalho.

UM OLHAR SOBRE A TRAVESTILIDADE EM UM SISTEMA PRISIONAL ALTERNATIVO DE ITUIUTABA-MG

Márcia Macêdo Costa – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
e-mail: marciamacedoh@hotmail.com

Eixo V – Trabalho Completo

Resumo: Este trabalho é fruto de uma experiência vivenciada na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC de Ituiutaba-MG como estagiária no de 2015. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta resultados do trabalho desenvolvido com os/as recuperandos/as sobre o tema opressão, apontando questões relacionadas ao preconceito e ao estigma no contexto prisional. O objetivo geral é refletir sobre a dupla opressão de ser presa/travesti e apresentar nuances que delineia, em uma instituição prisional, e que nega o direito de ser chamada/ tratada no feminino. Nesse sentido, embasou-se em pressupostos metodológicos de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de observação participante como instrumento de coleta de dados. Como referencial teórico utilizou-se de autores/as como Louro (2010), Peres (2009), dentre outros/as que possuem diálogo direto com o tema. Alguns dos resultados constatados revelam que na instituição há mecanismos velados contendo indícios de preconceito entre os recuperandos e colaboradores da instituição e que houve obstáculos no trabalho desenvolvido referente ao tema Opressão. Essas informações, contudo, foram insuficientes para elaborar análises mais significativas. Acredito que esta pesquisa pode ser propulsora para o início da discussão da travestilidade no curso de Pedagogia do Campus Pontal.

Palavras-chaves: Sistema prisional, Gênero e Educação, Travestilidade.

Introdução

Ao longo do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal, sempre estive envolvida com a temática de Políticas Públicas, mas no 6.º período fiz a disciplina ‘Escolas abertas à diversidade e ela me possibilitou o primeiro contato com a temática de gênero na universidade. Em 2014, participei do processo seletivo para a inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência (Pibid), e passei a fazer parte do grupo de bolsistas do subprojeto Interdisciplinar, que contribuiu para eu entender melhor sobre o tema e também outras temáticas como questões sociais, étnico-raciais, sobre saúde e sexualidade que são pouco abordadas nas escolas.

Nessa trajetória, percebi que o curso de Pedagogia trata sobre gênero e sexualidade de maneira muito tímida, pois de acordo com a ementa, a disciplina ‘Escolas abertas à diversidade’ deve tratar dos seguintes temas: “A diversidade na escola. Experiências de escolas abertas à inclusão. O educador e a diversidade cultural. A construção da escola para a diversidade. As políticas públicas atuais voltadas para uma sociedade inclusiva. Multiculturalismo crítico. Escola e cultura”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2009).

As questões de gênero e sexualidade são tratadas de forma indireta quando se estuda sobre ‘diversidade’, pois a palavra possibilita discussões a partir de muitas perspectivas, uma vez que é preciso analisar quais diversidades são consideradas pela sociedade em que vivemos. Pois o termo diversidade pode adentrar em vários campos a serem estudados como étnico-racial, classe social, economia, gênero e etc.

Conhecendo a importante função social da instituição escolar, faz-se necessário que, enquanto constituída de sujeitos históricos, ela contribua para mudanças na realidade social, minimizando o cenário de preconceitos contra negros, LGBTQTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/ Transgênero/ Transexuais e Intersexo), indígenas e mulheres, e as classes economicamente desfavorecidas que sofrem exclusão e desrespeito quanto a seus direitos. A conjuntura escolar e social ainda é bastante desigual, preconceituoso, machista, homofóbico.

Contudo, existem gestores e educadores que procuram gradativamente realizar um trabalho diferente. No ano de 2015, tive oportunidade, graças a um convite, de ser chamada para estagiar na APAC – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados, da cidade de Ituiutaba-MG, a instituição é uma entidade civil de direito privado, com personalidade jurídica própria, dedicada à recuperação e à reintegração social dos

condenados a penas privativas de liberdade (Programa Novos Rumos, 2009, p. 26), com o intuito de continuar o trabalho da estagiária anterior que desenvolvia um projeto de leitura e também de alfabetização de jovens e adultos.

No começo, tive bastante dificuldade porque tudo era novo como o espaço, o público e, principalmente, o que se referia à alfabetização de adultos, pois no plano curricular da Pedagogia tem apenas uma disciplina de 60 horas que contempla esse tema e ainda assim no último período. A estrutura do currículo do curso de Pedagogia é dividida em três ciclos denominados: *os sujeitos fazedores de história, multiculturalismo e o respeito pelo diverso e tempos e espaços dialógicos em construção*. A disciplina de EJA se insere no terceiro ciclo:

O Ciclo 3: tempos e espaços dialógicos em construção corresponde aos três (ou quatro, no caso do curso noturno) últimos semestres letivos do curso e tem como objetivo proporcionar aos alunos a vivência da docência em suas múltiplas dimensões, compreendendo a formação do pedagogo com uma visão de totalidade da complexidade do processo educativo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006, p. 38).

A minha experiência na alfabetização restringia-se apenas ao ensino fundamental dos anos iniciais, com crianças em instituições escolares. A experiência que tive com jovens e adultos foi obtida a partir de um trabalho voluntário no Projeto de Inclusão ao Ensino Superior-PIES que é realizado na UFU-Campus Pontal; um curso preparatório pré-vestibular, em que lecionava a disciplina de Sociologia. Então, durante a minha trajetória, não tive experiências em alfabetizar adultos, ainda mais em um sistema prisional.

A APAC de Ituiutaba-MG mantém cerca de 90 recuperandos/as (recuperando é o termo utilizado pela instituição, de modo que valorize o ser humano enquanto pessoa que errou, tendo o intuito de quebrantar os adjetivos como: prisioneiro ou detento) em regime semiaberto e aproximadamente 55 no regime aberto, que é a oportunidade de inseri-los na sociedade, no mundo do trabalho, na família e na comunidade, auxiliando-os no processo de ressocialização. Inicialmente, tinha como intenção pesquisar as mulheres dos recuperandos, mas ao longo do estágio na instituição foram transferidas duas travestis do presídio comum para a APAC e, durante o tempo em

que permaneceram lá, nas intervenções que fazia no coletivo, percebia o preconceito estabelecido, por parte de alguns recuperandos, pelas 'piadinhas' com as travestis. As duas ficavam sempre juntas, uma fazendo companhia para a outra. A partir disso, comecei a trabalhar o tema Opressão com o grupo, levando imagens de noticiários, reportagens, filmes, poemas que retratavam essa questão, tendo como intuito sensibilizá-los em relação à presença das travestis.

Desse modo, mudei o percurso de minha pesquisa por me identificar e, principalmente, pela preocupação com a realidade escolar e não escolar no que se refere ao assunto. A todo tempo lidamos com o impacto de diversos casos de preconceito ou até mesmo morte nos noticiários.

Considerando que os sujeitos que se encontram em cárcere são marginalizados na sociedade, as pessoas se apegam a um pseudo sentimento de segurança, já que os infratores estão presos. Compreende-se que algumas pessoas são capturadas mais facilmente pelo cárcere do que outras, isto é, quando se refere à situação econômica brasileira, pois é notória a desigualdade social, uma vez que poucos usufruem de privilégios. Nesse sentido, a sociedade legitima "O preconceito, usualmente incorporado e acreditado, é a mola central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e de exclusão..." (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 08). Partindo desse pressuposto, pode-se compreender que o preconceito é um mecanismo separatista, que determinados grupos utilizam para justificar a não aceitação daquilo que se nomeia diferente ou desconhecido.

E a travesti é discriminada socialmente por sua identidade de gênero e sexualidade. Essa questão é reforçada quando se encontra em cárcere, ganhando relevância por sua criminalização. Fragilizadas em decorrência de todas as situações cotidianas carregadas de discriminação e violência a que estão expostas, elas acabam por serem associadas a uma imagem pública de delinquência (ZAFFARONI *et al.*, 2003). Assim, tomei a iniciativa, a partir do trabalho que desenvolvia, de discutir o tema Opressão para sensibilizar os recuperandos, por meio de círculos de cultura e rodas de leitura.

De modo sucinto, compreendem-se as diversas formas de preconceito no contexto prisional e como estes mecanismos se desenvolvem na instituição, construiu-se um panorama de estudos de gênero tratando-se como ponto fulcral o que é corpo, identidade e travesti, analisando-o no sistema prisional, partindo da minha vivência e experiência, tendo o intuito de identificar e desvelar os mecanismos do preconceito.

O que é ser Travesti?

Ser travesti se contrapõe ao modelo moral, patriarcal e heteronormativo da sociedade, pois essas sujeitas atravessam o elemento masculino e utilizam a feminilidade para serem mulheres. Peres (2009, p.236) afirma que travestis são:

[...] pessoas que se identificam com a imagem e o estilo feminino, apropriando-se de indumentárias e adereços de sua estética, realizando com frequência a transformação de seus corpos, quer por meio da ingestão de hormônios, quer através da aplicação de silicone industrial e das cirurgias de correção estética e de próteses.

Partindo desse pressuposto, a singularidade de ser uma travesti em um sistema prisional implica em reconhecer os direitos. Lembrando que, judicialmente, elas são ‘homens’, pois não são reconhecidas como mulheres, uma vez que estão inseridas no espaço prisional masculino.

Para Benedetti (2005, p. 18), “[...] travestis são aquelas que promovem modificações nas formas do seu corpo visando a deixá-lo o mais parecido possível com o das mulheres”. Isso nos faz refletir que elas sofrem ao conviverem e serem confinadas em uma cela em que há homens, pois pude perceber que muitos não as aceitam ou respeitam.

O não reconhecimento destes corpos das travestis na sociedade desdobra-se na justificativa de discursos como: “Quem nasce com a genitália feminina é mulher e quem nasce com o pênis é homem”, “Deus criou o homem e a mulher, isso é pecado”. Sabendo-se que é comum o preconceito com as travestis na sociedade civil, e que este trabalho pontuará uma dentre várias outras instituições sociais como a escola, que também tem travestis e que, na maioria das vezes, são marginalizadas.

Dessa forma, o silêncio atravessa os conflitos de gênero no sistema penal e o mesmo sustenta o preconceito e a discriminação. Então, faz-se necessário entender sobre esse universo das travestis, concordando com Peres (2009, p.237) destaque do autor sobre:

[...] a necessidade de uma ampliação de nossos universos de referências para que possamos ser mais respeitosos com as expressões das diferenças. Isto exige um trabalho pessoal de aproximação e diálogos com pessoas, valores e espaços que diferem de nós mesmos, de modo a diminuir as nossas ignorâncias e a produzir novos “modos de existencialização” em que a vida possa ser tomada como valor maior.

Nessa perspectiva, sobre a importância de se entender o outro, por meio da compreensão do que é alteridade, reflete-se sobre os motivos e as dificuldades de se respeitar o que é considerado diferente na sociedade em que vivemos. Estas e outras são indagações que talvez não se percam com o tempo, pois notadamente a sociedade está sedimentada em fortes pilares da heteronormatividade, tendo o machismo como justificativa para o preconceito; dizendo de outra forma, é necessário desconstruir o preconceito.

Diante deste cenário de preconceitos e discriminação no sistema penal, vale lembrar que as travestis no contexto geral da sociedade também sofrem discriminação em relação aos cuidados com a saúde, condições de trabalho, uso do nome social, uma vez que há falta de políticas públicas para melhor assegurá-las enquanto cidadãs. Com isso, a situação delas na sociedade torna-se vulnerável. A Lei nº 9.708 de novembro de 1998 apresentou mudanças, possibilitando acessibilidade para o nome social:

Art. 1.º O art. 58 da Lei no 6.015, de 31 de dezembro de 1973, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 58. O prenome será definitivo, admitindo-se, todavia, a sua substituição por apelidos públicos notórios.

Parágrafo único. Não se admite a adoção de apelidos proibidos em Lei. (BRASIL, 1998).

A lei não utiliza pontualmente o termo nome social, substituiu por *apelidos públicos notórios*, arrisco afirmar que para o estado o universo trans ainda não possui sentido real no arcabouço social.

Desse modo, fazer análise da construção de relações no sistema prisional possibilita perceber como é a vivência da travestilidade.

Processos metodológicos

Inicialmente estava previsto que eu faria entrevistas com as duas travestis Sol e Lua, que estavam em encarceramento na APAC, porém houve contratempos e não obtive as entrevistas. A análise qualitativa pautou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica, procedendo-se à seleção, levantamento de obras como livros, capítulos de livros, artigos impressos e *on line*, teses e dissertações para a construção do referencial teórico sobre o tema da investigação.

A pesquisa foi realizada a partir de minhas observações, contemplando a interação com as pesquisadas. Por essa razão ela se constituiu como observação-participante, pois, segundo Martins (2008, p. 25),

O papel do observador-participante pode ser tanto formal como informal, encoberto ou revelado, pode ser parte integrante do grupo social ou simplesmente periférico em relação a ele. Em um Estudo de Caso o pesquisador é formalmente conhecido, podendo ser, ou não, parte integrante do caso.

Nesse sentido, a pesquisa sobre as travestis é de suma importância para sua visibilidade enquanto sujeitas sociais. De modo geral, o desenvolvimento deste trabalho se desdobra nestes procedimentos metodológicos, tendo como objetivo geral é refletir sobre a travestilidade e a dupla opressão de ser preso/travesti em uma instituição prisional.

RELATO: uma breve descrição

Esta atividade é uma dentre várias outras atividades. A dinâmica consistia em que os recuperandos escolhessem cinco alternativas para que pudessem construir um mundo novo. As alternativas continham os seguintes personagens: um homossexual inteligente de 46 anos de idade, um sacerdote católico com 60 anos, um professor de 26 anos de idade, bonito, simpático e instruído, a esposa do professor com 25 anos, portadora do vírus HIV, preferem ficar juntos, no abrigo ou fora dele, uma prostituta jovem, um adolescente usuário de drogas, uma universitária que fez voto de castidade, uma enfermeira sádica, uma criança de cinco anos, uma mulher branca menopáusica com excessivo desejo sexual, um médico impotente e uma excelente dona de casa, porém moralista e preconceituosa.

Antes de realizar o trabalho, mostrei para um membro da instituição que leu e pediu para que eu retirasse 3 alternativas: o homossexual inteligente de 46 anos de idade, a prostituta jovem e o adolescente usuário de drogas. Após a retirada destes personagens, pude prosseguir com as atividades deste dia. No decorrer da mesma, foi notória a participação dos recuperandos e eles justificaram a escolha de cada personagem. Mais uma vez, voltou-se ao tema de opressão, sobre a questão do preconceito com negros, as LGBTs, contra grupos religiosos. Percebi que as travestis balançavam a cabeça concordando, sentindo-se contempladas pelo que eu falava e apresentava.

Esse tema opressão foi meu subterfúgio para que, de alguma forma, pudesse atingir meu objetivo que era sensibilizar os recuperandos quanto à tolerância e o respeito independente das diferenças.

ANÁLISE: uma visão pedagógica

A partir da experiência na APAC, pude perceber que, por mais que as discussões sobre gênero tenham ganhado relevância socialmente, percebi certo receio de um dos membros da instituição, o que evidencia as nuances de preconceitos velados. No período em que realizei o estágio, os roteiros das atividades eram elaborados de acordo com a intervenção anterior. Com isso, enquanto Sol e Lua estavam na instituição, os recuperandos insinuavam brincadeiras e piadinhas em relação a elas, que ficavam isoladas. Ouvia indiretas como: “Oh! Ela fica na sua cela!” Lembro-me da expressão de Lua que fechava a ‘cara’ no mesmo momento em que ouvia essas palavras. Essas atitudes revelavam atos preconceituosos. No horário de almoço, quando faziam a chamada de conferência, não a chamavam pelo nome social e sim pelo masculino, registrado na certidão, reforçando a discriminação e a ignorância quanto à identidade das travestis, do que é ser uma delas.

No que se refere ao estigma, ser travesti as reduzia a serem imperfeitas, defeituosas, tendo em vista sua identidade de gênero. Durante as intervenções, de alguma forma, os recuperandos, de forma geral, se manifestavam. Uns diziam que gostariam de mudar de vida, que sairiam da vida do crime, e o que havia ocorrido, foi apenas um ‘vacilo’. Antes mesmo de conseguirem a liberdade, já demonstraram a preocupação em arranjar um

emprego, comentavam sobre oportunidades. Por outro lado, outros se apegavam muito à religião, e que vê apenas esse caminho para mudarem de vida e que sem isso não existirá outro que poderia ajudá-los.

Apesar de ter sido algumas intervenções coletivas, consegui perceber o efeito do trabalho realizado nos recuperandos, na participação e o envolvimento da maioria. Gohn (2006, p.28) afirma que:

A educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; [...].

De acordo com os objetivos propostos, procurei caminhar na direção que achava ser certa, mas como tive algumas dificuldades em relação à rotina da instituição, não tive a oportunidade de fazer todas as intervenções propostas e por alguns momentos me senti desestimulada devido a tantos obstáculos e até mesmo por terem dúvidas sobre o meu trabalho.

No início das atividades na instituição fui designada para dar continuidade ao trabalho sobre leitura da estagiária anterior. Arrisco afirmar que os motivos porque algumas das ações não foram realizadas, se referem à alteração que fiz das atividades propostas, que eram as rodas de leituras com livros de literatura, e por não ter seguido o que estava prescrito.

Como educadora, a vontade de fazer algo diante daquela realidade que estava vivenciando me impossibilitou de ignorar, por isso segui trabalhando o tema Opressão. Por isso, utilizo-me das palavras de Freire (2005, p.71):

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar dinâmico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens.

Ademais, a minha jornada enquanto educadora e pedagoga foi como caminhar em um campo minado, pois eu não estava seguindo veemente o que a ex-estagiária havia começado. Utilizei o livro “Vidas Secas” de Graciliano Ramos para ser feita a leitura compartilhada, mas não era o que eu queria trabalhar, e ainda não estava satisfeita como os recuperandos se comportavam em relação à atividade. Estava estampada a insatisfação nos rostos da maioria. Diante desse cenário, comecei a refletir sobre a minha postura, sobre as atividades e assim amadureci a ideia de trabalhar com o tema opressão.

O trabalho realizado não ficou restrito apenas às travestis. Busquei, a partir do diálogo em meio às rodas de conversa, aproximar-me da realidade dos recuperandos, como a desigualdade social, a questão étnico-racial e até sobre religião. Entendo que,

A diversidade nos demonstra, mais do que nunca, que a história e as lutas de um grupo cultural são atravessadas e contingenciadas por experiências e lutas conflitantes, protagonizadas por outros grupos. Por isso, temos de aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório. Temos que estar atentos em relação ao caráter político de nossas ações cotidianas. (LOURO, 2010, p. 51).

De forma geral, não foi minha intenção desafiar a instituição, mas fiz o trabalho de acordo com o que acreditava. Algo que aprendi na disciplina de Estágio IV é que enquanto estagiária não estava apenas para reproduzir o que a escola pedia, mas sim tentar construir algo que diferenciasse meu trabalho e fizesse com que o público refletisse sobre a realidade.

Em determinado momento, impedida de prosseguir o trabalho com o coletivo, fiquei apenas com a alfabetização. O motivo que me deram foi a indisciplina dos recuperandos, dizendo que eles não me respeitavam. Destaco que ninguém da direção participou das minhas intervenções para ter chegado a essa conclusão.

Desse modo, minha última intervenção coletiva foi no dia 30 de outubro de 2015. Desde então, trabalhei alfabetização até no mês de fevereiro de 2016, com alguns alunos, pois, segundo a direção, gostaram do meu trabalho na alfabetização. Contudo, alguns recuperandos perguntaram quando levaria atividade ou exibiria algum filme, e que eles sentem falta. Esses relatos é que foram levados em consideração, pois foram os que participaram cotidianamente, o público-alvo do meu trabalho.

Tenho a convicção que pude ir o mais longe que consegui, de alguma forma despertá-los sobre aquela realidade em que estavam inseridos e os percalços que os levaram para a privação da liberdade. Entretanto, no que refere à temática de gênero, uma vez que não consegui atingir todos os objetivos propostos, procurei levar a temática Opressão para que, gradativamente, pudessem sensibilizá-los.

Considerações finais

Considero que a experiência na APAC possibilitou conhecer os aspectos sobre o espaço não escolar e suas conjunturas. Sabemos que a educação escolar é de responsabilidade do Estado, dos profissionais da educação e da sociedade em geral, mas o docente é o principal mediador do processo ensino-aprendizagem.

É preciso pensar na educação como a capacidade de se cuidar da vida, da humanização das pessoas e da dignidade coletiva. A cada dia, a educação se torna mais importante para a vida das pessoas e o papel do educador é inspirar o seu público a construir uma visão mais crítica, principalmente motivá-las a desconstruir pré-conceitos.

Desse modo, precisamos superar os desafios do presente para que possamos construir caminhos alternativos na nossa sociedade e na educação. Precisamos elaborar um projeto emancipatório que pretende construir uma nova sociedade e uma educação diferenciada que vá além das desigualdades de classe econômica, das diferenças de gênero e sexualidade, de questões étnico-raciais, de religião, de política e do Estado.

Na APAC, existe uma série de ações que contribuem para que o sujeito se ressocialize, mas existem também as histórias, experiências, culturas que cada sujeito leva consigo. Não é um trabalho fácil, é árduo, mas gratificante, pois se tem a oportunidade de fazer algo para aquelas pessoas que, em sua maioria, tiveram o direito negado de ter uma casa, saúde de qualidade, segurança, conforto necessário para a família e, principalmente, uma educação com qualidade. Existem, além desses fatores, outros aspectos, como, por exemplo, o que o Estado, o Governo e o município fazem. Não estou utilizando destes argumentos para justificar ou apoiar o que os recuperandos fizeram por serem presos, mas é algo que me incomoda bastante.

Nesse sentido, o objetivo inicial procurou-se abordar sobre uma vertente pouco discutida que é a travestilidade e a dupla opressão de ser presa/travesti na instituição.

Constata-se que o preconceito está presente no interior da instituição prisional pelo próprio indivíduo encarcerado e fora dela, socialmente, pelas desigualdades sociais, étnicas, de gênero e sexualidade. Os recuperandos que se encontram em cumprimento de pena, são marginalizados aos olhos da sociedade que o estigmatizam. Em relação às travestis Sol e Lua, essa marca é evidenciada pelos preceitos morais da sociedade conservadora, que os utiliza para justificar o preconceito para com elas.

Durante todo o trabalho desenvolvido na APAC como estagiária pude constatar que o tema opressão chamou muita atenção dos recuperandos. Percebi, por meio da participação, da escrita e principalmente das perguntas que faziam durante a intervenção. Mesmo adquirindo retorno das atividades propostas, fui impedida de realizar algumas delas e isso foi uma das grandes dificuldades com que deparei.

No caso específico das duas travestis, os dados foram coletados a partir do desenvolvimento do meu trabalho, observando-se as ações o comportamento delas com os outros recuperandos e vice-versa. Essas informações, contudo, foram insuficientes para elaborar análises mais significativas. Acredito que esta pesquisa pode ser propulsora para o início da discussão da travestilidade no curso de Pedagogia do Campus Pontal, levando em consideração que existem vários outros caminhos para se discutir a temática, como identificar a percepção dos recuperandos, e também dos membros da APAC em relação às travestis.

Os resultados apresentados foram possíveis devido às minhas observações em campo, conversas informais e a revisão da literatura sobre o tema, e principalmente pela colaboração da minha orientadora.

Referências

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100007>. Acesso em: 15 out. 2017.

BENEDETTI, M. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.708 de Novembro de 1998. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9708.htm>. Acesso em: 15 out. 2017.

FACULDADES DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL. Disponível em:

<http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/FICHA_EscolasAbertasDiversidade.pdf>. Acesso em: out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005. P. 71 a 96.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In LOURO, G.L; GOELLNER S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. 5 e.d. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 29 – 52.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: Uma estratégia de pesquisa/Gilberto de Andrade Martins. – 2. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, Unesco, 2009, p. 235,263.

PROJETO Novos Rumos na Execução Penal, Maio de 2009, p. 18-26.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/FACIP-CAMPUS PONTAL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**, ano 2006, p.35.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl et al. **Direito penal brasileiro, primeiro volume**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

EMPODERAMENTO FEMININO NA COOPERATIVA DE RECICLAGEM DO PONTAL EM CAPINÓPOLIS – MG

Jéssica Aparecida Lima Araújo – FACIP/UFU
je13lima@gmail.com

Eixo V – Resumo Expandido

Introdução

O tema desta pesquisa é o empoderamento feminino na cooperativa de reciclagem do pontal em Capinópolis, MG. O objetivo dessa pesquisa é compreender o processo de empoderamento de nove mulheres cooperadas, que após divulgação da instalação do empreendimento solidário realizada em 2015 pela equipe coordenadora do projeto de extensão e cultura popular intitulado “Desenvolvendo o cooperativismo em Capinópolis na economia solidária” da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, enxergaram uma oportunidade de garantia de renda para suas famílias e ao participarem do processo de seleção baseado na análise socioeconômica e assiduidade nos encontros de formação se tornaram associadas do empreendimento.

O início efetivo das atividades deu-se em 2017, contando inicialmente com doze cooperados, sendo destes, nove do sexo feminino. Esse número tem grande relevância no mundo do trabalho, pois até meados do século XX, era atribuída a mulher exclusivamente tarefas relacionadas aos cuidados e preservação do lar, enquanto aos homens cabia garantir o sustento da família através de seu trabalho.

Observa-se, também, que a questão ambiental tem recebido olhares atentos de diversos personagens, como poder público, empreendedores e trabalhadores que se encontram no setor informal, no que diz respeito a ações e trabalhos que visam à conscientização, preservação e medidas sustentáveis. A partir disso surgem as cooperativas de reciclagem, em que se tem a geração de trabalho e renda a partir da coleta, triagem,

prensa e venda dos materiais recicláveis que podem ser plásticos, vidros, papéis, metais e outros, gerando na comunidade a cultura de sustentabilidade.

Desenvolvimento

Com o atual contexto de desemprego estrutural, o número de postos de trabalho tem sido insuficiente para suprir a demanda da classe-que-vive-do-trabalho assim definida por Ricardo Antunes, que é composta por aqueles trabalhadores que não detêm meios de produção e tem como única alternativa para sobrevivência, a venda de sua força de trabalho. Com isso, torna-se imprescindível pensar em propostas que visam gerar emprego e renda. Uma alternativa que surge para esse fenômeno é a economia solidária que é uma resposta à forma excludente que o sistema capitalista se reproduz, visto que:

[...] buscam a construção de uma alternativa superior ao capitalismo, construída no dia-a-dia de trabalhadores e trabalhadoras de diversas partes do mundo que, com a teimosia de não aceitarem um destino de miséria dado como certo e inalterável, constroem sua história ensejando, nesta mesma dinâmica, a própria transformação da história. As práticas, princípios e valores que fundamentam a economia solidária têm contribuído para a ampliação do espectro do possível através da construção de alternativas que representam formas mais justas de distribuição das riquezas nas sociedades. SOUZA, 2011, p. 67 apud MESSIAS; LIMA, p.123 e 124).

A proposta da economia solidária é que não existam patrões e empregados, mas sim trabalhadores com mesmo nível hierárquico que participam dos resultados de forma igualitária como também assumem deveres e responsabilidades. No ambiente de trabalho das cooperativas, diferente do que acontece nas grandes empresas privadas, nenhuma decisão é tomada isoladamente, necessitando sempre ouvir o ponto de vista e os argumentos dos envolvidos, o que garante visibilidade a todos inseridos na associação, de forma a empoderar a mulher e também o coletivo que desempenha o trabalho.

O cooperativismo remete também a considerar a questão social, sendo uma alternativa ao capitalismo, pois muitas pessoas em situação de desemprego encontram na venda de resíduos recicláveis uma forma de obtenção de renda. A participação das mulheres nesse tipo de organização constrói um processo de emancipação financeira e social, e visa

também à igualdade de gênero ao realizarem atividades tradicionalmente designadas ao homem.

Nos dias atuais, percebe-se maior participação feminina no mercado de trabalho, mas esse processo está sendo construído, pois ainda percebe-se “o princípio de separação (existem trabalhos de homens e mulheres) e o princípio de hierarquização (um trabalho de homem vale mais do que um trabalho de mulher)”. (KERGOAT, 2003, p. 56 apud NADÚ, TORRES; SIMÃO, p.7).

Essa ideologia perpassa a forma como a questão de gênero é imposta no ambiente de trabalho, “mas a luta das mulheres por sua emancipação é também – e decisivamente – uma ação contra as formas histórico-sociais da opressão masculina.” (ANTUNES, Ricardo, p.108), sendo necessário desnaturalizar a concepção de que mulher é uma figura restrita ao lar, e é através da educação e da capacitação destas que consegue-se propiciar consciência de que são pertencentes a classe trabalhadora, e devem reivindicar por autonomia e valorização de seu trabalho. Para Itaboraí (2003, p.157) citado por Nadú, Torres e Simão (p.7), “quando falamos em empoderamento feminino, a questão mais evidente é a crescente dedicação das mulheres ao trabalho, o que garantiu sua definitiva inserção na esfera pública”.

Diante disso, compreender o processo de empoderamento dessas mulheres em análise, é também observar e aprofundar a discussão de gênero, pois a igualdade entre homens e mulheres “significa equidade de direitos, liberdades, oportunidades de participação, reconhecimento e valorização.” (BUENO; KNUPPEL, p.2).

Considerações

Com esse trabalho pretende-se compreender a atual situação da mulher, essa que sai do âmbito doméstico e concretiza sua participação na esfera pública a partir do trabalho, visto que o trabalho possibilita uma emancipação econômica e social que pode refletir também no convívio familiar. Ao se discutir empoderamento, parte-se da condição de alguém que está destituído de poder para alguém que passa a ter poder, e portanto, passa a ter voz para expor suas ideias, confiança e autonomia para reivindicar direitos.

Sabe-se que culturalmente foi atribuída a divisão de afazeres entre homens e mulheres, cabendo a ela a obrigação dos cuidados do lar e tarefas mais rotinizadas e a ele prover o sustento da família. As empresas, em grande parte, compactuam com essa configuração, através da divisão sexual do trabalho em que existe a separação do que é serviço para homem e o que é para mulher. A proposta da economia solidária e logo, das cooperativas, é propor uma forma menos desigual de se organizar, sendo um importante espaço para que as mulheres se percebam enquanto pertencentes à associação da qual fazem parte. Mas, ainda se faz necessário, pensar em propostas que buscam a igualdade de gênero de modo que haja oportunidade e participação igual para todos. Para tanto, é necessário efetivar a participação das mulheres em decisões políticas para que essas possam discutir propostas que visam a garantia de direitos civis, políticos e sociais a essas mulheres, que são sujeitos que tem como herança histórica a negação de seus direitos.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999. p. 108

BUENO, V. K; KUNPPEL, M. A. C. **A participação da mulher no cooperativismo: um estudo a partir de pesquisas em relação à temática**. Disponível em: <<http://www.infocos.org.br/publicacresol/upload/trabalhosfinal/216.pdf>>- Acesso em 17 de julho de 2017.

MESSIAS, Ana Regina; LIMA, José R. O. **A mulher na economia popular e solidária: ponderações a partir de uma experiência de incubação** – Disponível em: [http://congressosociologia.servicioit.cl/actas/gt21/GT21%20Ana%20Messias%20Regina%20-%20Jose%20Oliveira%20Lima%20\(Ponencia%20completa\).pdf](http://congressosociologia.servicioit.cl/actas/gt21/GT21%20Ana%20Messias%20Regina%20-%20Jose%20Oliveira%20Lima%20(Ponencia%20completa).pdf) – Acesso em 05 de julho de 2017.

NADÚ, Amanda C. A; TORRES, Laiene J. P; SIMÃO, Andréa B. **Trabalho e empoderamento feminino: percepções de usuárias do programa bolsa família** – Disponível em: <http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2014/site/arquivos/trabalho-e-empoderamento-feminino.pdf> – Acesso em 13 de julho de 2017.

GÊNERO E BULLYING NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

João Paulo Gonçalves – FACIP/ UFU
joaopufu@gmail.com

Eixo V – Resumo Expandido

Introdução

Este trabalho trata dos critérios de exclusão social e identidade de gênero na perspectiva educacional. As expressões de diversidade sexual são tratadas como ofensas morais na sociedade e essas minorias – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) –, são discriminadas constantemente. Historicamente, tais expressões do ser já foram classificadas como “doenças” inclusive com prescrição de tratamentos médicos. Tais visões são responsáveis pelos preconceitos que são difíceis de serem desconstruídos e superados.

O objetivo deste estudo é analisar as concepções sobre gênero e *bullying* na escola a fim de compreender o ambiente escolar como meio de socialização e transmissão de valores coletivos. Para isso, analisaremos o filme *Minha Vida em Cor-de-Rosa*, que trata da transgeneridade na idade infantil e as tensões que isso provoca nos ambientes escolar e familiar.

Desenvolvimento

Desde crianças somos adestrados para reproduzir os papéis de gênero – meninas (rosa) e meninos (azul), por exemplo. A família, antes de o filho nascer, idealiza os padrões de gênero que a criança terá que performar. Com isso, agravam e estimulam estereótipos: comportamento, aparência, condições financeiras, sexualidade, entre outros. De acordo com Louro (1997, p.6).

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não

exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

Assim, a identidade é realmente formada, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, não é inata. Existe de fato um mundo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece constantemente incompleta, estando “em processo”, habitualmente sendo formada. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. (HALL, 2003, p.10).

Outro aspecto que é importante considerar, se refere às relações de poder que envolvem o feminino e o masculino, é a questão da violência. De acordo com Freire (2009), tanto meninos como meninas apresentam no discurso formas de naturalização da violência (ou agressão) associadas à legitimação das relações de poder, embora o façam por vias diferentes. Essa questão parece ser chave para a compreensão das relações homem-mulher na sociedade, das construções diferenciadas das posições de meninos e meninas na escola e pode oferecer *insights* sobre como promover transformações.

No cenário do *bullying*, os papéis se dividem entre agressor, vítima, vítima/agressor e testemunhas. O provocador do *bullying* é aquela criança que ofende a outra, supostamente mais fraca, com o objetivo de machucar, prejudicar ou humilhar, sem ter havido provocação por parte da vítima (BERGER, 2007 apud BANDEIRA; HUTZ, 2012, p.36). Sabe-se que o *bullying* não ocorre só verbalmente, mas sim física e psicologicamente (“piadinhas” e palavras ofensivas).

A vítima de *bullying* é aquela criança que é constantemente agredida pelos colegas e, geralmente, não consegue cessar ou reagir aos ataques (LOPES, 2005 apud BANDEIRA; HUTZ, 2012, p.36). A vítima não tem reação para ameaças, pois acaba se isolando dos seus colegas pelos ataques sofridos, o que afeta a sua moralidade.

Com base nas vivências e experiências, desencadeou certo constrangimento de preconceitos e atitude discriminatória. No sentido pejorativo, não respeitando às diversidades no convívio escolar.

A realização desse estudo será por meio de pesquisa bibliográfica e análise fílmica. Para tanto, pretendemos discutir o conceito de gênero na contemporaneidade por meio de autoras comumente ligadas à teoria queer. Então, fizemos a análise fílmica, buscando extrair dela os elementos referentes ao *bullying* em crianças transgêneros. Tal abordagem deve extrapolar o filme e nos servir de guia para a compreensão do ambiente escolar como um todo.

Considerações

Diante, espera-se que com o estudo, conheça-se mais o conceito de gênero e a problemática do *bullying* na sociedade atual.

O estudo também pretende analisar e perceber o lugar de grupos minoritários que são violentados e excluídos, buscando compreender a perspectiva desses grupos para debater o problema.

O trabalho tem compromisso com a interseccionalidade no aspecto educacional. E espera contribuir no sentido de fortalecimento e visibilidade para estudos futuros sobre essa temática abordada, com finalidade de construir melhores condições de vida, e a importância da inclusão social nas políticas públicas e o acesso ao direito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, transgêneros.

Referências

- BANDEIRA, HUTZ. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 35-44, jan.jun 2012.
- FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. A perspectiva das crianças sobre questões de gênero na escola. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS. v. 40, n.2, p.184, abr.jun 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MINHA VIDA em cor-de-rosa. Direção: Alain Berliner. Coordenação de Carole Scotta. Reino Unido, Bélgica e França, 1997. 1 DVD (88 min), son.; color.

SEXUALIDADE E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Warly Arthur Borges Aquino – PPGAS/UEG, Câmpus Morrinhos

warly_borges@hotmail.com

Ana Paula Araújo Rocha de Assis – PPGAS/UEG, Câmpus Morrinhos

apzinha2004@gmail.com

Eixo V – Resumo Expandido

Introdução

Este texto propõe uma reflexão sobre como a pessoa com deficiência percebe a sua sexualidade em contexto escolar e social, de modo a vislumbrar as prerrogativas que permeiam o seu desenvolvimento educacional por meio da interação com ambientes sociais e culturais, e concomitantemente a sua relação com a sexualidade em uma sociedade historicamente marcada pelo patriarcado e pelo sexismo, causando assim um novo cenário de exclusão em um grupo que já é segregado por suas limitações físicas, mentais ou intelectuais.

Busca-se uma correlação entre o desenvolvimento cognitivo e o delineamento da sexualidade das pessoas com deficiência, sendo que é perceptível um distanciamento entre o entendimento da temática e a deficiência, pois com um processo histórico de vulgarização do termo “sexualidade” e com a estereotipificação do deficiente como um indivíduo passivo em relação às complexas questões sexuais, causaram uma invisibilidade deste grupo quando se trata da diversidade sexual que o compõe.

Deste modo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de reconhecer como a sexualidade é uma objetificação do processo histórico do desenvolvimento humano, para a manipulação de valores morais, acentuação do sexismo, e repreensão dos desejos sexuais, que transcendem a estimulação da genitália, mas que permeiam a subjetividade do ser humano por meio de suas relações sociais e culturais. Ressaltando a importância de uma nova conceituação de sexualidade, para que o deficiente possa se posicionar de forma

emancipadora sobre a sua construção enquanto um indivíduo que se posiciona ativamente em relação ao sexo e à diversidade sexual. Para tanto, utilizar-se-á como base os apontamentos de Foucault (2015), Maia e Ribeiro (2010) e Santos e Araújo (2009).

Desenvolvimento

A sexualidade no século XXI é um tema que ainda causa certo desconforto em relação ao seu tratamento em ambientes escolares e de convívio social, sendo que, por mais que já tenham ocorrido mudanças positivas em relação à temática, pode-se destacar que são encontradas algumas conceituações do senso comum já preestabelecidas sobre este termo e principalmente na atualidade sobre a orientação sexual. Situação esta, que é resquício da forma do entendimento humano sobre conceitos e desdobramentos que envolvam o gênero ao longo de seu desenvolvimento e que agregam valores de credulidades religiosas e de uma organização social machista, criando padrões sociais entre o que é comportamento “normal” e o que foge da “normalidade”, causando um contexto de segregação e de intolerância à diversidade.

Ao realizar uma análise histórica sobre a depreciação da palavra sexualidade e respectivamente de seus desdobramentos sociais, Foucault (2015) destaca que a vulgarização deste termo se deu no que ele chama de Idade da Repressão, ou seja, no século XVII por meio dos interesses burgueses de dominação social e que também coincidiu com o despotar do Capitalismo. Neste contexto, percebe-se então a criação de uma moral em torno da sexualidade que se pauta na indecência, na voracidade e na animalidade do prazer, questões que não são aceitas para o comportamento humano de um modo geral.

Diante desta perspectiva, da “moral” e dos “bons costumes” baseados na manipulação e no escândalo que se incorporaram à sociedade, a sexualidade permeou uma sub-realidade que carecia do silêncio e de seu afastamento dos espaços de discussão. Fatos estes que geraram um atraso comportamental da espécie humana e consequentemente abusos de ideologias carregadas de preconceito e ódio sobre o prazer, às práticas sexuais e da troca de informação sobre estas, como também uma opressão desmedida sobre a mulher, a homossexualidade e a transexualidade.

Neste contexto de opressão sexual que atinge a sociedade em sua complexidade é possível assegurar que as pessoas com deficiência enfrentam estes obstáculos ideológicos e comportamentais ainda mais acentuadamente, uma vez que eles pertencem a um grupo estereotipado como indivíduos com uma sexualidade passiva ou até mesmo com a sua ausência (MAIA; RIBEIRO, 2010). Sendo que, muitas vezes, a sexualidade é vista apenas como a estimulação da genitália para um prazer momentâneo, premissa que precisa ser desconstruída, pois a sua compreensão transcende o prazer corporal e precisa ser vista como um conjunto de fatores subjetivos que são construídos ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

Tendo como referência parâmetros que ultrapassam a satisfação da manipulação genital, assevera-se que “a sexualidade humana refere-se aos sentimentos, atitudes e percepções relacionadas à vida sexual e afetiva das pessoas; implica a expressão de valores, emoções, afeto, gênero e também práticas sexuais e é essencialmente histórica e sexual.” (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 161). Deste modo, observa-se que são os conjuntos entre a interação subjetiva, social e histórica que melhor caracterizam este termo, sendo que a sua prática é natural à espécie humana.

A relação entre a sexualidade e o contexto social para a formação do indivíduo humano se sobrepõem de modo que a última molda a primeira de acordo com contexto histórico e social de cada época temporal. Deste modo, justifica-se a importância de uma apurada discussão sobre a sexualidade das pessoas com deficiência, principalmente em ambientes escolares ou de formação social, pois é a educação que pode proporcionar às pessoas com deficiência uma autonomia para o seu corpo em relação a sua sexualidade. Vale ressaltar que o indivíduo é um produto de suas interações sociais e culturais, ou seja, o ambiente escolar deve configurar-se como um importante espaço para o enraizamento de nova conceituação que contemple de forma mais efetiva a sexualidade.

Para que haja um trabalho nos ambientes escolares que formem o deficiente de modo a levá-lo a uma construção de conceitos consistentes sobre a sexualidade, o professor carece ser um mediador entre o aprendiz e o conhecimento, ressaltando que os docentes

sejam eles os de apoio ou os regentes, estarem preparados para trabalharem com a diversidade, levando a uma desconstrução conceitual que precisa ressignificar-se quanto à sexualidade e ao gênero da pessoa com deficiência. Sendo assim a linguagem é uma das formas de mediação que pode levar a uma (re)estruturação de conceitos, uma importante ferramenta na construção social do indivíduo e da quebra de paradigmas tradicionais.

Contudo, ainda é necessário um constante debate sobre as questões que permeiam a sexualidade e o discurso educacional que posteriormente será reproduzido na sociedade, pois Santos e Araújo asseveram que

Nas relações interpessoais das quais fazemos parte, permeiam conceitos que nos direcionam às “verdades absolutas” construídas acerca do mundo. Neste sentido, nosso imaginário é condicionado a pensar sobre a sexualidade e seus significados como sendo estáticos e inquestionáveis, gerando consequentemente, a reprodução desses conceitos e significados sem uma reflexão crítica em todos os ambientes sociais – entre eles a escola. (SANTOS; ARAÚJO, 2009, p. 16)

Neste contexto, as unidades escolares carecem em tornarem-se espaços de importantes reflexões e discussões sobre a perspectiva da sexualidade, orientando e garantindo aos alunos com deficiência parâmetros adequados para o fortalecimento de suas percepções sobre questões sexuais que lhe são inerentes, ocasionando em um respeito à mulher e aos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) ou qualquer diversidade, que compõem o grupo de pessoas com deficiência.

Considerações Finais

Diante da discussão realizada acerca das questões sobre a sexualidade e a pessoa com deficiência, pode-se destacar que esta é uma temática que carece ser refletida por toda a sociedade e principalmente nos espaços de formação, sejam eles de ensino básico, médio, superior ou de pós-graduação, pois a sexualidade precisa ter seu conceito ressignificado para compreensão e aceitação do deficiente em relação à diversidade e a sua vida sexual.

Deste modo, verifica-se que a necessidade de uma abertura social para a desmistificação sobre as questões que envolvam a sexualidade, uma vez que a sua prática e diversidade fazem parte da natureza humana, evitando que se criem discursos fundamentados por meio do medo, da manipulação e do preconceito. E,

consequentemente, gerando maior autonomia ao deficiente e ao seu ciclo social sobre a percepção das relações sexuais que vão além da objetificação humana por meio do sexo, mas que podem atingir um aprimorado nível de autoconhecimento e de liberdade em relação as suas afirmações como indivíduos que compõem o dorso social.

Vale ressaltar que esta é uma importante vertente de discussão para garantir a visibilidade das pessoas com deficiência e a sua relação com a sexualidade, sendo que o Brasil está passando por ataques midiáticos que se consolidam por meio da censura “moral”, ou seja, é preciso de pessoas conscientes sobre a diversidade e os direitos sociais, para que se fundamente uma sociedade capaz de desconstruir velhos conceitos relacionados à obscenidade e os desdobramentos da sexualidade.

Referências

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo Mitos para Minimizar o Preconceito sobre a Sexualidade de Pessoas com Deficiências. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n.2, p.159-176, ago. 2010.

SANTOS, D. B. C. dos; ARAÚJO, D. C. de. Sexualidade e Gêneros: questões introdutórias. In: PARANÁ. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009, p. 14-27.

APROXIMANDO A POPULAÇÃO DE SEUS DIREITOS: RESULTADO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DE ESTÁGIO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Wiliany Soares Eva – Universidade Federal de Uberlândia
wilysoareseva@hotmail.com

Eixo V - Resumo Expandido

Introdução

O presente relato de experiência é fruto de um projeto de intervenção, que foi desenvolvido como atividade prevista no cronograma do estágio obrigatório do curso de Serviço Social, sendo esta uma atividade obrigatória para conclusão do estágio.

O principal objetivo do projeto de intervenção é contribuir de alguma forma para o local do estágio, ou seja, desenvolver alguma atividade que possa melhorar de alguma forma o campo de estágio. Esse projeto foi programado para ser feito em alguns bairros que fazem parte do programa habitacional do Governo Federal, minha casa, minha vida; sendo os bairros selecionados: Nova Ituiutaba I e III, Gilca Vilela Cancela, Marcondes e Jardim Europa II. O objetivo principal do projeto era levar aos moradores desses bairros informações sobre saúde, previdência social e assistência social, focando principalmente em pessoas idosas e pessoa com deficiência.

O estágio foi realizado no Centro de Referência Especializado em Assistência Social – (CREAS), nos anos de 2015 e 2016; podendo conviver diariamente com uma grande demanda da sociedade e atendendo familiares de pessoas idosas e deficientes que tiveram seus direitos violados; o projeto foi realizado entre os meses de setembro e outubro de 2016.

Desenvolvimento

Na cidade de Ituiutaba tem um número considerável de pessoas idosas; de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE), em 2010 os idosos compunha 14,7% da população de Ituiutaba. Parte dessa população idosa é acompanhada

frequentemente pelas instituições da cidade; destacando-se o Centro de Referência de Assistência Social – (CRAS), CREAS e outras; os profissionais do CREAS fazem acompanhamento dos casos de média e alta complexidade. Muitos desses idosos da cidade de Ituiutaba têm seus direitos violados e estão expostos aos riscos sociais presentes na sociedade.

A pessoa com deficiência e a pessoa idosa tem seus direitos garantidos como qualquer outro cidadão; mas em muitas situações esses direitos não ultrapassam o papel. O discurso de igualdade está presente nas entranhas da sociedade, e vale ressaltar que ele está previsto na Constituição Federal – (CF) de 1988 no seu art. 5º “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”. (CF, 1988).

Apesar de todos cidadãos terem direitos adquiridos; conforme garantido na CF de 1988, viu-se a necessidade de criar uma Lei específica que regulamenta os direitos do idosos, Lei Federal nº. 10.741, de 1º de outubro de 2003 e das pessoas com deficiência, Lei Federal no 13.146, de 6 de julho de 2015. No art. 1º do Estatuto do Idoso é disposto que; “é instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos”. (BRASIL. 2003); já no 1º art. Da Lei 13.146 afirma que:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL. 2015).

Essas pessoas que tem seus direitos violados, contam com o auxílio de seus familiares para recorrerem ao CREAS, com o intuito de serem auxiliados para que possam ir em busca de uma solução e uma assistência para resolver seus problemas e terem seus direitos garantidos. Eles buscam o atendimento com profissionais da assistência social para que possam ter alguma “ajuda” para conseguir um apoio da justiça. E dessa forma eles possam recorrer aos seus direitos.

É comum os profissionais do CREAS realizarem o atendimento e acompanhamento a mais de uma pessoa da mesma família ou morador da mesma casa. Em situações diversas o que leva aquela família a procurar os serviços/auxílios da instituição é o conflito familiar; portanto existem outras situações mais complexas que faz com que eles vão em busca de ajuda profissional; essas situações se diversificam em: lesão financeira, agressão física e psicológica, negligência e outros; o que também leva as pessoas a procurarem o atendimento no CREAS.

A realização desse projeto teve por intuito facilitar para o usuário e para seu familiar a busca do serviço de saúde, assistência social e previdência social. Os encontros foram realizados nos bairros Nova Ituiutaba I e III e no bairro Jardim Europa II; o processo de preparação dos encontros foram baseados naquilo que os usuários do CREAS apresentavam mais dúvidas; dessa forma foram selecionados para ser debatido e para esclarecer dúvidas sobre: Programa Saúde da Família – (PSF), serviços ofertados pelo CRAS, Benefício de Prestação Continuada – (BPC) e outros, ou seja, qual CRAS ou qual PSF devem procurar caso seja necessário, os serviços prestados por estes locais e informações sobre aposentadoria.

Para que pudesse ocorrer o encontro nesses bairros, foi cedido um local, determinado pelo presidente do bairro; depois de decidido o local foi realizado o convite a toda comunidade, por meio um carro de som, que passava pelo bairro anunciando o convite.

A comunidade se mostrou participativa nos encontros realizados e acredita-se que não atingiu um público maior por coincidir com a mesma época em que estava havendo debates e campanhas políticas. Apesar de não ter tido um número elevado de participantes nos bairros o encontro foi satisfatório; pois atendeu a proposta que havia sido colocada pelas estagiárias, e as pessoas participantes que ali estavam realmente apresentavam dúvidas sobre os assuntos propostos.

Considerações finais

Após a realização dos encontros foi feita uma avaliação entre as estagiárias, tendo como intuito principal a discussão do que foi programado e os resultados desses encontros. Foi possível detectar que houve uma dificuldade em alcançar a população e acredita-se que isso ocorreu por coincidir com a época de campanha política, mas, por outro lado, as pessoas que participaram foram alcançadas, pois ficaram extremamente gratas pelas informações e auxílios ali prestados. Foi possível identificar que as pessoas no geral e principalmente os idosos não tem muitas informações quanto aos seus direitos e onde eles devem buscar estes direitos; e mais uma vez foi reafirmado que políticas públicas ainda não alcançaram os bairros que fazem parte do conjunto habitacional do governo federal; as pessoas participantes demonstraram ter dificuldades de acesso aos seus direitos. Não foi possível obter informações sobre o campo de estágio nos meses seguintes, em relação as dúvidas apresentadas pela sociedade; pois as atividades nos bairros aconteceram para encerramento das atividades do estágio.

Apesar das dificuldades apresentadas durante a preparação e desenvolvimento do projeto de intervenção os objetivos propostos foram alcançados; mas ficou evidente que falta implantar várias coisas nestes bairros, coisas estas que são de direitos de toda população. As chamadas políticas sociais ainda não chegaram para eles e é bem provável que não tenha data para chegar até estes bairros e é fato que há necessidade de investir em políticas sociais em todo Brasil.

Referências

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Diário Oficial da União, Senado Federal. Brasília, DF: 1988.

_____. Lei federal nº. 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências.**

_____. Lei Federal 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em:

<<https://ww2.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0,313420,31&cat=-1,-2,8,128,129&ind=4712>>. Acesso em: 12 de outubro de 2017.

TRAJETÓRIA DO SINDICALISMO NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE CAPINÓPOLIS/MG

João Paulo Ferreira Martins da Silva, licenciando em geografia, Facip-UFU

Eliane Pereira de Medeiros, licencianda em geografia, Facip-UFU

Eixo V – Trabalho Completo

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo central contextualizar a história dos movimentos sociais no Brasil, abordando os movimentos classistas dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais tendo como proposta fazer um recorte espaço temporal ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Capinópolis/MG onde detalharemos a origem e a função espacial deste sindicato tanto no município de Capinópolis/MG e em toda região destacando pontos importantes como o público-alvo, sua atuação e seu posicionamento diante os acontecimentos recentes com a desativação da agroindústria canavieira no município.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Sindicato. Trabalhadores rurais.

Introdução

Desde os primórdios da sociedade, a espécie humana é caracterizada pela função de se viver em grupos onde boa parte dos integrantes são simpatizantes ou parciais a ideologia daquele grupo. A partir do momento em que a espécie humana se tornou uma sociedade civil, estes grupos começaram a aparecer cada vez mais de forma organizada a fim de lutar por uma causa que corresponda as necessidades daquele grupo em específico.

Ao longo dos anos quanto mais a sociedade se torna um mundo problematizado novos conflitos e ideologias são formados para com que possa defender e garantir o lugar do grupo na sociedade. Este trabalho destaca os movimentos sociais embasando-se no movimento do sindicalismo no Brasil em específico do trabalhador rural. Desde a primeira revolução industrial em 1760 novos conflitos foram ocasionados nas relações de trabalhador e empregador onde os sindicatos surgiram como uma forma de amenizar tais conflitos com possíveis medidas amenizadoras que não prejudicasse ambas as partes.

Contudo ao decorrer dos anos, os sindicatos ganharam mais forças e filiados em prol de igualdade salarial, melhores condições de trabalho entre outros benefícios. A justificativa para este trabalho foi em específico os acontecimentos recentes no município de Capinópolis/MG, onde o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Capinópolis/MG teve uma grande participação intervencionista diante a agroindústria canavieira Vale do Paranaíba desde sua fundação e decreto de falência.

Desenvolvimento

Para entender um pouco sobre os movimentos sociais, deve-se destacar que toda organização social de pessoas se tem uma finalidade seja ela de luta de classes ou até mesmo elementos culturais em uma sociedade diversificada como a do povo brasileiro. Desde os primórdios da humanidade já se havia movimentos sociais que se organizaram e são bastante representativos nos dias de hoje. Para entender um pouco mais sobre essa categoria de análise, podemos definir movimentos sociais como:

Em linhas gerais, o conceito de movimento social se refere à ação coletiva de um grupo organizado que objetiva alcançar mudanças sociais por meio do embate político, conforme seus valores e ideologias dentro de uma determinada sociedade e de um contexto específicos, permeados por tensões sociais. Podem objetivar a mudança, a transição ou mesmo a revolução de uma realidade hostil a certo grupo ou classe social. Seja a luta por um algum ideal, seja pelo questionamento de uma determinada realidade que se caracterize como algo impeditivo da realização dos anseios deste movimento, este último constrói uma identidade para a luta e defesa de seus interesses. (RIBEIRO, 2015).

A partir deste conceito, podemos entender que todo movimento social se tem como fundamentos a política, o viés econômico e a ideologia de classes ou grupos culturais. Um dos movimentos sociais mais antigos e reconhecidos até hoje em toda a humanidade é o “Movimento de Jesus”, onde se abordava uma expressão religiosa com um protesto social que ia de encontro com os interesses do império romano. Este foi um movimento que ganhou grande massa ideológica e mostrou-nos a organização política, centralizada que contraria os poderes de opressão da época do qual até hoje se possui uma massa que defende a ideologia deste movimento social cultural.

Em um contexto global contemporâneo tivemos a Revolução Francesa, um movimento social classista onde o Terceiro Estado sobrevivia em condições precárias com muita pobreza e miséria, tendo uma realidade de vida oposta aos Estados do Clero e Nobreza que viviam de forma bastante luxuosa e com abundância em alimentos e conforto de vida. Em contrapartida o Terceiro Estado, massa trabalhadora os verdadeiros donos da terra, pois os mesmos eram quem faziam o plantio e a manutenção dos campos estando em um estado de transição para o início da industrialização em meados do século XVIII.

Um segundo grande movimento contemporâneo nós podemos destacar a Revolução Industrial, que a partir de 1760 iniciou a industrialização nas cidades com as primeiras indústrias tendo por trás todo um movimento migratório, pois até então a França era um país agrário tendo assim o êxodo rural que se definia em mão de obra barata que antes manufaturada se tornou no decorrer deste processo mecanizada e assalariada.

Como toda revolução tinha-se que correr contra o tempo para se cumprir prazos tanto no recolhimento de matéria prima, produção e logística dos produtos industrializados fazendo assim com que os operários fossem submetidos a trabalho escravo tendo relatos de toda uma família nas fábricas durante a produção como destaca Rainer Gonçalves Sousa, em sua obra “A formação da classe operária”,

A baixa remuneração para o trabalho repetitivo das fábricas obrigava que famílias inteiras integrassem o ambiente fabril. Por um salário ainda menor, mulheres e crianças eram submetidas às mesmas tarefas dos homens adultos. Ao mesmo tempo, as condições de trabalho oferecidas nas fábricas eram precárias. Sem instalações apropriadas e nenhuma segurança, as fábricas ofereciam risco de danos à saúde e à integridade física dos operários. As mortes e doenças contraídas na fábrica reduziam consideravelmente a expectativa de vida de um operário.

Diante tamanha barbaridade os operários revoltados com total descaso e trabalho forçado, começaram então a se revoltar contra as máquinas nas próprias indústrias assim então destruíram o capital constante sem uma ideologia classista ou com argumentos que amenizassem tal processo de trabalho escravo. A partir destas manifestações, criou-se uma Lei de proteção e assistências aos operários conhecida como Lei Speenhamland, foi

decretada com o intuito de amenizar os conflitos operários desenvolvidos nos centros urbanos da Inglaterra.

Após este ato, surgiu os primeiros movimentos classistas, onde a classe trabalhadora começou a se organizar em sindicatos impondo agora melhorias no âmbito de trabalho com em outros diversos campos do direito. Podemos destacar alguns movimentos sociais brasileiros no decorrer do período colonial até os dias atuais com o impeachment da Presidenta Dilma Vana Rousseff.

- **Inconfidência Mineira – 1789:** Foi uma tentativa de revolta na capitania de Minas Gerais contra a execução da derrama (cobrança por meio de confisco a fim de assegurar arrecadação de ouro estipulada pela metrópole). Tem como principal líder Joaquim José da Silva Xavier (O Tiradentes).
- **Guerra dos Farrapos – 1835:** Foi uma rebelião que ocorreu no Rio do Sul. O grupo liberal (chimangos) protestava contra a pesada taxaço do couro e do charque.
- **Golpe de 1964 – 1964:** Foi a derrubada de João Goulart do poder em 31/03/1964 através de movimento que teve o apoio não só das classes conservadores, mas também de amplos setores das classes médias, sendo que as lideranças sindicais esquerdistas levaram poderosas forças sociais a organizarem diversos movimentos que contaram com expressiva participação feminina.
- **Impeachment de Fernando Collor – 1992:** Foi um movimento que se desenvolveu contra o então presidente do Brasil onde a população do país saiu às ruas em diversos protestos que pediam a impugnação de seu mandato.
- **Protestos de 2013 – 2013:** Foi um conjunto de manifestações que ocorrem em todo o país em meados de junho de 2013, principalmente nas capitais do país em contestação ao aumento nas tarifas de transporte público.
- **Impeachment de Dilma Rousseff – 2016:** Foi um movimento que se desenvolveu contra a então presidenta do Brasil onde a população do país saiu às ruas em diversos protestos que pediam a impugnação de seu mandato.

Por volta dos anos de 1963, criou-se o Estatuto do Trabalhador Rural do qual regulamentava esta classe paralelamente aos direitos dos trabalhadores urbanos como indenização, aviso prévio, salário, férias, repouso remunerado, proteção especial a mulher e ao menor. Porém esta legislação foi revogada pela Lei 5.889/73 do qual o trabalhador rural foi totalmente equiparado ao trabalhador urbano salvo apenas por algumas peculiaridades.

Entretanto se houve questionamentos referente ao conceito de trabalhador rural, pois sabe-se que há uma grande diferenciação do trabalhador urbano e rural tanto do ambiente e jornadas de trabalho. Assim foi expedida a Portaria Nº 71/65, em seguida pela Lei Complementar Nº 11/71 (Programa de Assistência ao Trabalhador Rural – Pró Rural), fechando com a Resolução Nº 775/82 da Comissão de Enquadramento Sindical onde todos abordavam o conceito do trabalhador rural. Portanto a Lei nº 5.889 de 08 de Junho de 1973 define trabalhador rural

Art. 3º Considera-se empregador, rural, para os efeitos desta Lei, a pessoa física ou jurídica, proprietário ou não, que explore atividade agro econômica, em caráter permanente ou temporário, diretamente ou através de prepostos e com auxílio de empregados.

Diante tal legislação os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, possuem agora total autonomia e organização nas melhores condições de trabalho e direitos para os trabalhadores rurais destacando principalmente o trabalho braçal nas lavouras de cana-de-açúcar que será o objeto de pesquisa deste artigo em encontro com o trabalho realizado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Capinópolis/MG após a declaração de falência da Usina Vale do Paranaíba pertencente ao Grupo João Lyra que desde os anos de 2008 já havia decretado sua falência, sendo que a unidade Vale do Paranaíba encerrou suas atividades no ano de 2012. O sindicalismo rural no Brasil foi regulamentado em 1961 por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1943, onde segundo RAMOS ,2010,

De acordo com a CLT, caberia aos sindicatos, reconhecidos pelo Ministério do Trabalho, representar legalmente os interesses de suas categorias profissionais, colaborar com os órgãos públicos e participar de contratos coletivos de trabalho. Somente um sindicato de cada categoria profissional seria reconhecido oficialmente em uma determinada base territorial, tendo que seguir modelos de estatutos propostos pelo Ministério do Trabalho, que igualmente fiscalizaria suas eleições, atividades e gastos orçamentários. Os empregados e empregadores, filiados ou não a esses sindicatos, seriam por eles oficialmente

representados, contribuindo financeiramente para seu funcionamento via o imposto sindical.

Ou seja, o sindicalismo rural no Brasil tinha como objetivo defender e lutar pelos direitos do trabalhador rural, cujas condições de trabalho são precárias em determinado grau comparando com o trabalhador urbano. Sendo assim podemos relembrar desde a época da escravidão, onde todo trabalho rural é braçal e exige maior esforço físico, ressaltando o Brasil como um país fornecedor de matéria prima voltada do meio rural para as indústrias e importações.

Desde suas origens, o atual município de Capinópolis/MG localizado na Microrregião de Ituiutaba/MG, sempre teve um potencial para as atividades agrícolas, destacando o plantio de grãos como arroz, milho, soja e algodão justificado por sua potencialidade de solos férteis, condições de relevo, climáticas e logísticas que favoreciam as atividades a região. Tais atividades exigiam bastante mão de obra para o trabalho no campo, onde se há relatos que desde crianças, mulheres e homens conhecidos como “Boia-Fria”, se deslocavam das cidades e regiões vizinhas em caminhões “pau de arara” para o trabalho braçal no campo.

Desde então se havia os diálogos informais entre os trabalhadores rurais sobre as condições de trabalho, salarial, transporte entre outros para se chegar então ao consenso para as melhores condições ao trabalhador rural. Em 23 de abril de 1974 o Sr. Paulo Filipe fundou o primeiro Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Capinópolis/MG onde estaremos agora descrevendo seu funcionamento e ideologias diante entrevista oral concebida pelo atual presidente Alan Cunha Santana em 06 de julho de 2017 na sede da instituição.

Alguns pontos da entrevista foram relacionados a origem do sindicato e seu funcionamento, conhecer os sindicalizados, as formas de contribuição, os serviços prestados a população e o posicionamento do sindicato diante as reformas trabalhistas propostas pelo atual Governo Federal. O presidente do sindicato Sr. Alan Cunha, respondeu calorosamente as perguntas onde explicou a atuação da instituição não apenas ao município como aos municípios vizinhos e a população em geral.

A origem do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Capinópolis/MG se originou a partir de reuniões onde trabalhadores rurais se encontravam e discutiam as condições e possíveis soluções para o trabalho braçal embaixo de uma árvore onde atualmente está localizado a Prefeitura Municipal de Capinópolis, sendo que em 23 de abril de 1974 o Sr. Paulo Filipe fundou e institucionalizou o Sindicato dos Trabalhadores Rurais situado na Avenida 119, Nº 108 – B: Brasília em Capinópolis/MG, onde tem por função a representação da classe trabalhadora rural no município de Capinópolis/MG, Ipiacu/MG e Cachoeira Dourada/MG. Ver foto 1: Sede do Sindicato dos Produtores Rurais de Capinópolis/MG e painel com cartaz destacando o voto de cada deputado diante o Projeto de Terceirização.

FOTO 1: Sede do Sindicato dos Produtores Rurais de Capinópolis/MG e painel com cartaz destacando o voto de cada deputado diante o Projeto de Terceirização.



FONTE: (SILVA, M. F. P. J, 2017).

O presidente Sr. Alan Cunha ainda afirma que o Sindicato atende não apenas a classe trabalhadora rural, mas de modo geral a toda classe trabalhista da região que sempre procura a instituição para esclarecer dúvidas trabalhistas, e entrada com pedidos de aposentadoria na categoria de trabalhador rural. A relação do sindicato com os trabalhadores é aberta e transparente, porém sempre quando se é necessário algum comunicado coletivo de interesse a classe trabalhadora e sindicalizados, realizam assembleias

com divulgação pelas mídias locais convocando a população a participarem da reunião sempre realizadas em dias de domingo por maior disponibilidade dos interessados.

Um fato interessante destacado pelo presidente do sindicato, é que na divulgação das reuniões a serem realizadas onde iram tratar diretamente com os interesses dos trabalhadores é oferecido um momento de confraternização com a realização de um forró com show ao vivo no próprio salão do sindicato sendo uma forma de conseguir um maior público diante os comunicados. O salão também é destinado as necessidades dos sindicalizados, órgãos classistas, empresas e população em geral, sendo que o sindicalizado contribuinte não paga para o uso do espaço, já a população em geral é cobrada apenas um valor simbólico para a manutenção do espaço.

Os sindicalizados e contribuintes são trabalhadores rurais fixos assalariados, trabalhadores rurais diaristas, agricultor familiar sendo que a contribuição é facultativa a todos. Entretanto, algumas atividades são obrigatórias ser sindicalizado e estar em dia com os débitos sindicais para que possa concorrer às eleições do sindicato por exemplo. As formas de eleição para a presidência do sindicato são de forma direta, porém se é reduzida apenas aos sindicalizados com seus débitos em dias para que possa ser candidato com a formação de uma chapa para presidente e sua diretoria como secretários, tesoureiros, suplentes entre outros.

O sindicato é de luta de classes dos trabalhadores rurais, e é ativo referente as fiscalizações das condições de trabalho, questão salarial, moradia, EPI, e relação empregador empregado. O sindicato possui um bom relacionamento com o Ministério Público da Comarca de Capinópolis, onde o mesmo já é um órgão fiscalizador, sendo que em casos específicos a promotoria entra em parceria com o sindicato para que haja uma solução para os problemas encontrados.

Outros serviços prestados aos sindicalizados é a assistência jurídica referente a dúvidas trabalhistas, e início aos processos de aposentadorias. O presidente também possui qualificações que o permite a fazer análises e cálculos contábeis referente as diversidades salarias, cálculos por tempo de contribuição e acertos ao fim da relação de trabalho

assalariado. Em tempos passados havia-se o funcionamento de um consultório odontológico mantido pelo próprio sindicato sendo que por motivos orçamentários o mesmo foi desativado.

Porém o presidente do sindicato pretende entrar em parceria com o governo municipal para que o mesmo possa disponibilizar um profissional odontológico a prestar serviços no consultório desativado, sendo da responsabilidade do sindicato a manutenção de aparelhagem e materiais odontológicos com um atendimento em horário flexível visando atender principalmente a população rural que possui menor disponibilidade no horário comercial não podendo comparecer aos PSF's do município em horário comercial. Recentemente o sindicato em parceria com a rede privada disponibiliza aos seus sindicalizados um plano de saúde com valor acessível aos interessados.

Recentemente o sindicato teve uma atuação em massa ao defender a classe trabalhista rural diante o decreto de falência do Grupo João Lyra, em especial as unidades agroindustriais Vale do Paranaíba e Tri álcool. Segundo o presidente do sindicato dos trabalhadores rurais Alan Cunha Santana,

Quando houve o fechamento da usina, o sindicato trabalhou no intuito de primeiramente conseguir a baixa do CTPS do pessoal. Foram várias idas ao Ministério do Trabalho, na Justiça do Trabalho em Ituiutaba (MG), até que conseguimos um agendamento e feito a baixa na CTPS do pessoal e conseguimos a liberação do saldo do FGTS que havia sido depositado, apesar de estar vários anos atrasado e a liberação do Seguro-Desemprego. Depois começamos várias idas a Alagoas, quando o processo ainda estava na primeira instância. Muitas informações que foram colocadas na sentença do Dr. Mauro Baldini que era o primeiro Juiz, foram levadas aqui por nós, pelo sindicato. Então sempre estamos mantendo contato com os administradores judiciais. Hoje a usina está em uma situação de ser vendida a qualquer momento. E também, paralelo a isso, nós começamos a manter contato com outras usinas, usinas do interior de Goiás. Chegamos no passado a levar um pessoal para conseguir um intermédio para o pessoal trabalhar na usina de Anicuns e na usina de Araporá. Vamos fazendo esse trabalho visando ajudar o trabalhador. (SANTANA, C.A, 2017)

Questionado sobre as ideologias políticas, o sindicato se posiciona como oposição de esquerda, e sempre se manifesta com apoio político justificado pela escolha da chapa pois o plano de governo vai de encontro com os interesses da classe trabalhadora em geral em

especial a rural. Diante as reformas trabalhistas propostas pelo governo federal, o sindicato repudia todos os atos desta reforma, pois quem perderá direitos são os trabalhadores, e em alguns casos específicos a reforma retira significativamente a representação dos sindicatos para defender os interesses da classe trabalhadora.

Diante o decorrer do processo o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Capinópolis está bastante confiante com as últimas decisões judiciais referentes a massa falida com recentes negociações para a locação e venda das usinas, podendo destacar que a unidade Vale do Paranaíba possui uma das melhores infraestruturas da agroindústria canavieira da região. Contudo a luta continua em prol da volta do funcionamento da usina em Capinópolis, sendo uma grande geradora de empregos tanto para o município e toda região.

Considerações finais

De modo geral, este trabalho faz com que possamos repensar o verdadeiro significado do sindicalismo hoje no país, pois mediante fatos isolados que acontecem nos ambientes de trabalho é necessário saber que se há uma base para nos ajudar. Embora existam grandes críticas aos sindicatos no Brasil voltado para uma visão política, é necessário posicionamentos para não nos tornarmos escravos da modernidade.

Referências

- BARROSO, B. J. A. Trabalhadores e sindicatos: a eficácia do direito do trabalhador rural. Conteúdo Jurídico, 26 de setembro de 2016. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/print.php?content=2.56818>. Acesso em: 12 de junho de 2017.
- Lei do Trabalho Rural – Lei 5889/73. Art. 3 da Lei do Trabalho Rural - Lei 5889/73. Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11398122/artigo-3-da-lei-n-5889-de-08-de-junho-de-1973> >. Acesso em: 12 de junho de 2017.
- NEVES, P. A. A; LIMA, S. J. O trabalhador rural e seus direitos na Constituição Federal. Disponível em: <http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17204 >. Acesso em: 12 de junho de 2017.
- SOUSA, G. R. Formação da classe operária. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/formacao-classe-operaria.htm>>. Acesso em: 12 de junho de 2017.
- RAMOS, C. A construção do sindicalismo rural brasileiro. Anais do VI Simpósio Nacional Estado e Poder: Cultura. Universidade Federal de Sergipe, outubro 2010. Disponível

em:<<http://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT1/GT1-CAROLINA.pdf>>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

RIBEIRO, Paulo Silvino. Movimentos sociais: breve definição. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/movimentos-sociais-breve-definicao.htm>>. Acesso em 30 de novembro de 2017.

SANTANA, Cunha Alan. Entrevista concedida a João Paulo Ferreira Martins da Silva. Capinópolis, 06 de julho de 2017.

SILVA, A. E; CORRÊA, A. F. Dos movimentos sociais, sua origem, história e desdobramentos. Disponível em:< https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=14510>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

ALTERIDADE NA FAMÍLIA

Viviane Pereira Ribeiro Oliveira-UFU
vp.oliveira1980@bol.com.br

Eixo V – Resumo Expandido

Esse texto é parte de um artigo maior que foi produzido como trabalho final da disciplina “Estudos Alternativos em História e Cultura”, do Programa de Mestrado em História da Universidade Federal de Uberlândia. Tínhamos que escolher um filme de uma lista que nos foi sugerida e relacionar com os conteúdos ministrados ao longo do semestre, a escolha fílmica foi relacionada com o conceito de alteridade e uma instituição na qual aprendemos a conviver.

A alteridade é a nossa relação com o Outro, como convivemos, sentimos e lidamos com a presença deste, com sua cultura, valores, costumes e convicções. É significativo dizer que, a via principal para alcançarmos essa relação é através do respeito ao Outro, às suas diferenças e diversidades.

A proposta aqui é fazer uma abordagem da questão da alteridade em uma das instituições na qual convivemos desde os nossos anos iniciais de vida, é nela que aprendemos as primeiras formas de convívio e desenvolvemos nossas primeiras atitudes de respeito e desrespeito para com o Outro.

Essa instituição é a família. Nela temos a experiência de iniciarmos os nossos laços de afeto e convivência com o Outro; recebemos nossos primeiros ensinamentos, valores sociais e morais, costumes e tradições que poderão ou não ser perpetuados. Dito de outra forma, na família, damos nossos primeiros passos rumo à humanização e à socialização.

Para iniciarmos nossa conversa sobre alteridade na família, utilizaremos como suporte o filme *Prayers for Bobby* (Orações para Bobby), lançado em 2009, baseado no livro de mesmo nome, construído a partir de relatos de Mary, a mãe de Bobby. Embora não tenha sido uma grande produção cinematográfica, já que se destinou à televisão, mesmo

assim teve uma boa repercussão. O filme aborda o drama de um jovem que é *gay* e a forma como sua família, principalmente sua mãe, lida com a homossexualidade. A abordagem foi feita em torno das emoções do filho, mas sem aprofundar em minúcias acerca de sua personalidade e sem focar no lado sexual. Na verdade, o foco acaba sendo Mary e suas atitudes preconceituosas que acabam com a vida do filho.

A proposta do filme é sensibilizar as pessoas, em relação à homossexualidade e, principalmente, as famílias que não conseguem aceitar com naturalidade o fato de um membro seu ser *gay*, levando-nos a refletir sobre a relação de respeito para com o outro, e as diferenças.

Essa obra retrata como o preconceito e a intolerância pode destruir um ser humano, mesmo quando este é um membro da sua família. Apesar de o filme se contextualizar na década 80, ele continua sendo atual, na medida em que as atitudes de desrespeito e intolerância infelizmente se fazem ainda tão presentes nos dias atuais, principalmente quando lemos nos jornais relatos de agressões e atos de homofobia.

O filme inicia com a história de Bobby, três anos antes de seu suicídio. Nesse período ele tem uma namorada, Michelle, mas percebe que não quer ter relação sexual com ela, não se sente atraído. Até então, para a sua família ele era heterossexual por ter um relacionamento com a moça. Por este fato, Bobby era visto pela família como um filho perfeito sem falhas, talvez isso o fizesse sentir tanto medo de revelar sua orientação sexual.

Segundo Cyrino (2013) o fato de termos um órgão sexual, não significa que teremos as características do gênero associado a ele, como é caso de Bobby. O fato de ele ter nascido com um órgão masculino, não quer dizer que ele tenha esse gênero. Nesse sentido o autor explica que: Não existem características irreduzíveis ou “quase irreduzíveis” que permitam uma categorização dos indivíduos em um gênero determinado, tal como ocorre, em geral, no caso do pertencimento sexual (presença de pênis-sexo masculino; presença de vagina-sexo feminino) (CYRINO, 2013, p.3).

Portanto, não é órgão sexual do indivíduo que vai determinar se ele pertence ao gênero masculino ou feminino, mas a maneira como o indivíduo se sente. Não farei aqui

um discussão profunda da questão de gênero. E não quero dizer que gênero não sirva como parâmetro para analisar uma realidade, pelo contrário, concordo com Scott (1990, p.3) quando diz que “o gênero é [...] um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.”

A família Bobby é uma típica família tradicional americana: pai, mãe, quatro filhos, protestantes de uma igreja que interpretava a Bíblia de uma forma muito radical, ao pé da letra, sem fazer questionamentos. Apenas liam o que ali estava escrito, sem fazer a interpretação de seu conteúdo, consoante a realidade em que viviam. Por isso, associavam homossexualidade como algo pecaminoso, abominável e que deveria combatido. Os pais seguiam fielmente esses valores impostos pela Igreja, sem questionar esses ensinamentos, colocando os valores religiosos acima da realidade na qual estavam inseridos. Eco (2000) nos fala que o fundamentalismo é um dos conceitos mais intimamente ligados à intolerância. Segundo o autor: [...] o fundamentalismo é um princípio hermenêutico, ligado à interpretação de um livro sagrado. O fundamentalismo ocidental moderno nasce nos meios protestantes dos Estados Unidos, no século XX, e caracteriza-se pela vontade de interpretar literalmente as Escrituras” (ECO, 2000, p.15).

Na família de Bobby temos a presença desse tipo de fundamentalismo, no caso, religioso, pois a mãe utiliza a todo o momento o argumento, de que ser *gay* é ir contra a Bíblia e contra os ensinamentos da Igreja que frequentavam, e por seguir tão à risca esses ensinamentos, Mary acaba sendo intolerante com a orientação sexual do filho. Dessa forma, a mãe e a família deixavam de lado os sentimentos e valores de Bobby e ignoravam a presença da diversidade no mundo e na sociedade em que viviam em nome de uma crença. Nesse sentido, Swain (2009) nos chama atenção de que é preciso “[...] questionar, ampliar os horizontes de um mundo cercado por “certezas” revela-se mais importante que buscar respostas; inverter as evidências, como propunha Foucault (1971, p. 53), sacudir as verdades que nos definem e nos limitam mostra-se um caminho para o desvelamento de uma realidade múltipla”. (SWAIN, 2009, p. 23-24).

A opção de vida sexual defendida pela mãe, não é a única, mas ela ignorava e desconhecia outras formas de relação que não fosse a heterossexual. Ao descobrir que o filho tinha outro tipo de orientação sexual, tentou negá-la e classificá-la como anormal. Nesse sentido, Swain (2009, p.27) questiona: “E as práticas sexuais que não pertencem à ordem da sexualidade dual? Desvio, perversão, desregramento: estas práticas vão ser categorizadas para serem assim melhor excluídas da norma, do “normal”. A mãe defendia um discurso que buscava preservar a instituição família em que ela convivia. Os familiares não conseguiam compreender Bobby, especialmente Mary, por acreditar que ele era doente e que poderia ser curado, ou que ele havia escolhido esse caminho.

A atitude de Mary pode ser a de muitas mães que não têm conhecimento sobre a homossexualidade, ou têm informações que veem na mídia, ou que ouviram de terceiros, como mostrado na cena em que a mãe associa a AIDS a uma doença de *gays*. Na busca de fazer com que seu filho ficasse livre dessa e de outras doenças sexualmente transmissíveis, ela é se posicionou totalmente contra fato de seu filho ser homossexual e acreditava estar agindo certo porque seguia os ensinamentos de sua religião. Muitas vezes pensamos que agimos certo, quando estamos dentro dos padrões que a sociedade nos impõe e que se não seguirmos esses padrões, somos anormais, diferentes, que devemos procurar nos adequar para viver dentro dos padrões que a nós são impostos. Mary na busca de colocar o filho dentro da normalidade, primeiro tenta curá-lo com terapias, orações, bilhetes de incentivos. Ao perceber que tudo isso estava sendo inútil, a mãe passa a acusa-lo de não querer sair daquela vida. Segundo Swain (2009, p. 15) “[...] a sociedade que cria os sentidos circulantes enquanto verdades, normas, valores, regras de comportamento, que instaura paradigmas e modelos, que decide o que é a realidade, que define a ordem e a desordem, o natural e a aberração, o normal e o patológico, a significação e o non-sens.”

No filme isso fica muito claro, quando Bobby descobre que é *gay*, logo percebe que “há algo de errado com ele”, pois não gosta de meninas e cresceu ouvindo de sua família que *gays* são pecadores. Então, primeiro ele próprio acredita que é anormal e aceita participar das terapias. Para Perrot (2000, p.112) “muito frequentemente, também

convivemos com o intolerável, suportamos o insuportável, nos acomodamos com ao inadmissível.”

As atitudes de Mary nos mostra que os valores e sentimentos de Bobby não foram respeitados porque ele estava fora dos padrões religiosos e morais que a mãe acreditava que eram os melhores para a felicidade da família. Bobby se sente cada vez mais perdido, por um lado, tentando colocar para fora a sua sexualidade, e por outro lado, tendo que esconder tudo isso de sua família que não consegue aceitar sua orientação sexual.

A intolerância tem sua origem em uma predisposição comum a todos os humanos, a de impor suas próprias crenças, suas próprias convicções, desde que disponham, ao mesmo tempo, do poder de impor e da crença na legitimidade desse poder. Dois componentes são necessários à intolerância: a desaprovação das crenças e das convicções do outro e o poder de impedir que esse outro leve sua vida como bem entenda (RICOUER, 2000, p. 20)

Bobby até tenta se fazer respeitado assumindo sua sexualidade, contando a mãe sobre o seu relacionamento com um rapaz, mas acaba sendo por ela desprezado e abandonado. Assim, se vê a cada dia mais confuso, com dúvidas sobre seguir sua orientação sexual ou tentar se enquadrar nos valores da mãe aos quais ele tanto queria se adequar.

No dizer de Wiesel (2000, p.7) “Quando a linguagem fracassa é a violência que a substitui”. Nesse momento é quando temos uma das cenas mais marcantes, a morte de Bobby, que nos revela a que ponto o ser humano pode chegar devido à intolerância, momento em que relembra fatos que o levaram a estar ali, em cima de uma ponte, prestes a suicidar e ao relembrar da imagem de sua mãe lhe dizendo que “eu não vou ter um filho gay”, ele se atira da ponte e morre instantaneamente. Assim, o discurso da mãe se materializa com a morte de Bobby, já que ela o negou como filho, ele se viu sem saída, pois não teria como abandonar sua sexualidade para viver como a mãe desejava. As palavras de Mary encerram a existência de Bobby por conta da ignorância, preconceito e medo.

Perrot (2000, p. 111) nos fala sobre intolerância: “Intolerável? É a própria intolerância, temível parceira do totalitarismo, nacional, religioso ou étnico, cuja recusa ao outro chega a ponto de aniquilá-lo.” A morte dele representa a intolerância da sua família, principalmente de sua mãe diante de sua orientação sexual, a falta de tolerância com a

sexualidade que não se encaixava aos padrões e que o levou a acreditar que era melhor tirar a sua própria vida, o que conduz ao entendimento de que as famílias devem refletir sobre sua conduta moral, social e familiar, e rever suas atitudes diante do outro.

Durante o funeral de Bobby, a mãe se mostrou permissiva e aceita que o pastor discursasse condenando Bobby. Com isso demonstra toda a sua incompreensão até naquele momento, deixando claro que realmente acreditava naquele discurso religioso e admitia que ele adentrasse na sua família, sem reflexão e questionamento. Segundo Wiesel (2000, p. 8) “a intolerância e o fanatismo desembocam ambos, inevitavelmente, na humilhação do outro, portanto, na negação do homem e de suas possibilidades de realização.”

Somente após o suicídio de Bobby, Mary começa a perceber que sua incompreensão a fez perder seu filho. Quando encontrou o diário do filho, começou a perceber que errou em não compreender o que ele sentia. Somente então, reconhece que sua ignorância não permitiu aceitá-lo em vida. Nota que sua fé sem questionamento a fez perder um filho e a partir daí busca respostas para dar outro sentido para a sua vida e sua fé.

A partir do momento em que Mary começa a questionar o que sempre acreditou ser verdadeiro, ela consegue superar seus preconceitos, ignorância, medos e viver sua fé, religião e família respeitando as diferenças e praticando a tolerância para com o outro, de acordo com o contexto de mundo real. O filme termina com Mary se tornando uma ativista da homossexualidade e participando de uma parada *gay*.

A história de Bobby é uma dentre tantas que aconteceram devido à intolerância com o Outro, a falta de respeito com as diferenças e diversidades e nos leva a repensar a maneira como tratamos a alteridade em nossas famílias, nosso primeiro grupo social. Se não sabemos conviver com as diferenças em nosso ambiente familiar, como poderemos lidar com elas nos outros espaços de convívio social? Temos que questionar: até que ponto nossas convicções são as mais corretas? Será que sabemos respeitar as diferenças? Que essas reflexões nos permitam perceber e vivenciar a verdadeira alteridade.

Referências

- BARRET-DUCROCO, F. (Dir). A Intolerância. Foro Internacional sobre intolerância , UNESCO/ Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.
- CHARTIER, R. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de janeiro-Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1990.
- CYRINO, R. A categorização do masculino e do feminino e a ideia de determinismo cultural: uma crítica epistemológica aos usos normativos do gênero. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero. 10, *Anais Eletrônicos*, Florianópolis, 2013. p. 1-11.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos Outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NAXARA, M.; MARSON, I.; BREOHL, M. (Orgs). *Figurações do Outro*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 23-62
- MARTINS, E.C.R. Historiografia: O Sentido Da Escrita E A Escrita Do Sentido. *História & Perspectivas*, Uberlândia, v.40, p.55-80, jan.jun.2009
- SCOOT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, p.1-35, jul/dez.1990.
- SIDEKUM, A. Cultura e Alteridade. In: TREVISAN, A.L.; TOMAZETTI, E. M. (Orgs). *Cultura e Alteridade: Confluências* . Ijuí: Editora UNIJUI, 2006.
- SILVA, M.A; GUIMARÃES, S. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.
- SLENES, R.W. A Importância da África para as Ciências Humanas. *Seminário “Respostas ao racismo: produção acadêmica e compromisso político em tempos de ações afirmativas”*. Campinas: IFCH/UNICAMP. 2009
- SOUZA, M.M. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. *Revista História Hoje – ANPUH*, v. 1, n.1, p.17-28, junho, 2012.
- SWAIN, T.N. Heterogênero: Uma categoria útil de análise. *Educar*, Curitiba, n. 35,p.23-36, 2009.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

OS (DES)CAMINHOS ENTRE A SURDEZ E A TRANSEXUALIDADE: LUTAS E (RE)EXISTÊNCIAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS ESCOLARES

Flávia Henrique de Oliveira (nome social)
Flávio Henrique de Oliveira (para documentos oficiais)
Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal
flaviacintra.jp28@gmail.com

Luzimara Lelis Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal
luzimara.ribeiro@ufu.br

Sandro Prado Santos
Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal
sandro.santos@ufu.br

Eixo V – Resumo Expandido

Introdução

O contexto desse relato de experiência flui a partir do contato que pessoas *trans* tem com o ambiente escolar. Pesquisas apontam que a escola tem sido um espaço hostil e com diferentes riscos e vulnerabilidades experienciados para estudantes *trans*. (SILVA; MAIO, 2017). Os efeitos das violências e dos desrespeitos decorrem majoritariamente por essas pessoas perturbarem ‘[...] a ordem do discurso sobre a orientação sexual considerada modelo-padrão [...]’. (p. 28). Na relação com a escola e ao não reeditarem os efeitos simbólicos do discurso heteronormativo, as pessoas *trans* enredam significativas perdas ‘[...] de suas cidadanias e fortalecem nelas, o pensamento de que não fazem parte daquele contexto, porque não se submeteu às determinações e cobranças sociais para os corpos sexuados’. (SILVA; MAIO, 2017, p. 28).

A partir dessas considerações iniciais esse texto constitui um recorte de minha experiência como mulher *trans* e surda nos espaços educativos escolares da Educação Básica e do Ensino Superior. Nesse sentido, a experiência relatada é o resultado dos desdobramentos da minha produção incessante de contradiscursos e resistências nesses

espaços, que muitas vezes, tem sido nas experiências escolares, de transexuais e travestis, marcados pelo abandono da escola.

Enredando minha história: lutas e (re)existências

A minha narrativa é atravessada por outras histórias de vida de pessoas que são marginalizadas por experienciarem a transexualidade aliada a uma estigmatizada ‘deficiência’ sensorial, a surdez. A partir dos meus 21 anos passo a me autoidentificar como uma mulher transexual. Nasci surda, devido à minha mãe ter tido rubéola durante minha gestação. Cresci num ambiente oralista (minha família não se comunicava em língua de sinais, como na maioria dos casos de filhos surdos de pais ouvintes) e, não recebi estimulação precoce na L1 (LIBRAS).

Aos cinco anos comecei a estudar na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Ituiutaba/MG. O ensino na instituição era oralista, mas tínhamos contato com uma auxiliar de secretaria que era surda e comunicava em Libras conosco. Mas todo o ensino e metodologia de ensino era pautado em L2 (Português). Na sala de aula havia outros colegas surdos. Passávamos horas a fio recebendo estimulação oral com terapia da fala (fonoaudiologia).

Concomitantemente aos desafios da surdez, despertava em mim outro grande desafio: eu não me via no corpo de homem e nem nos padrões impostos às crianças do sexo masculino. Eu sentia vontade de brincar de boneca em vez de brincar de carrinho; não gostava de jogar futebol e nem de andar com meninos. Preferia sempre a companhia de meninas, as roupas e adereços de meninas, o sapato de salto.

Aos sete anos me deparei em frente ao espelho: não era aquele menino que eu gostaria de ver. Usava calça jeans, camiseta, tênis. Aquela imagem me chocou. Ela não reproduzia o ser (essência/alma) que nela existia.

Aos dez anos resolvi vestir uma calcinha da minha mãe e tive uma sensação prazerosa, ao ver meu corpo envolto por uma peça que me deixava feminina. Mais tarde vieram os saltos e, depois, a maquiagem. Pouco a pouco o meu eu fragmentado se

conectava, como que em peças de quebra-cabeça: era Flávia. Ali eu renascia na minha plenitude.

Ao mesmo tempo em que eu me descobria, também descobria o universo de preconceitos sociais. Eu Surda! Eu Trans! E aí? Infelizmente durante muito tempo eu não era “politizada”; desconhecia meus direitos educacionais bem como sociais.

Na escola, enfrentei sérias dificuldades de acessibilidade. Não havia (como ainda não há até hoje em nosso município) um/a professor/a bilíngue, nem tampouco profissionais capacitados para possibilitar um atendimento educacional especializado que atendesse às minhas especificidades, sobretudo comunicacionais. Eu desconhecia plenamente a figura do TILSP (Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa).

Desse modo, durante todo meu processo de escolarização, ensino fundamental I e II e ensino médio não recebi o atendimento educacional que permitisse pleno acesso ao conhecimento. Sentia que muitos profissionais dispensavam um atendimento de caráter assistencialista. Me “ajudavam” de certa forma a “passar de ano” na escola, mas muita coisa deixei de aprender, em especial a Língua Portuguesa.

No ano de 2010 participei do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), sem qualquer êxito. Somente em 2013 consegui aprovação, sendo chamada através do SiSU (Sistema de Seleção Unificada) em 2014 para efetivar matrícula na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, no curso de Ciências Contábeis.

A escolha pelo curso foi dado por afinidade pela área das exatas. Cheguei na Universidade com muita “sede” de conhecimento. Me sentia importante: uma Surda e *Trans* no banco de uma Universidade Federal. Nesse contexto ficava me questionando: Quantos desafios ainda teriam que serem enfrentados? Quantos desafios enfrentados para aqui chegar?

Mas o maior sonho é poder ter uma graduação que permita minha capacitação plena e apta ao mercado de trabalho. É mostrar que apesar das frustrações, das negligências, do preconceito, das normas politicamente corretas; eu teria agora uma oportunidade de formação.

Primeiro dia de aula, no âmbito da universidade, aquele frio na barriga. Como seria? Nesse ínterim fui informada que a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, garantiria um TILSP na sala de aula. Que grande conquista! A aula se inicia. Lá estava o professor. Mas cadê o intérprete? Fui avisada que logo contratariam. Segundo dia, nada! Terceiro dia, nada! Um mês, nada! Eu estava de corpo presente na sala, mas quase nada assimilava. Nenhum professor atendia minha especificidade. Nenhuma boa noite me foi dirigido em minha própria língua. Todos se entreolhavam dia após dia. Curiosos pela deficiência, ou seria pela transexualidade? Ou seria por tudo isso? Passaram dois meses. Nada de acesso aos conteúdos porque não havia o profissional em sala.

Diante de todos esses constrangimentos e estigmatizações surge uma luz! Recorrer aos meus direitos junto à coordenação. Nada resolvido, busquei junto à direção. Era muito bem acolhida, mas como era algo novo para a Universidade, pouco ou nada sabiam para me ajudar. Esgotados os recursos institucionais, busquei ajuda junto ao Ministério Público Estadual e, em seguida, fui à Uberlândia e representei contra a Universidade, através do Ministério Público Federal. Após três meses de constante luta, recebi com bastante alegria uma intérprete de Libras, que a partir daí subsidiaria meu processo de ensino e aprendizagem. Porém, cabe a esse profissional intermediar a comunicação. Este não é professor, portanto não cumpre a obrigação de ensinar e nem monitorar. As dificuldades minimizam, mas não cessam. Os professores ainda não estão didaticamente preparados para receber alunos surdos no contexto acadêmico. Todas as atividades são oferecidas em L1. Os professores não conseguem se dirigir a mim sem que o intérprete se faça presente; não criam estratégias para possibilitar meu aprendizado, não conhecem minhas especificidades, não sabem que a comunicação do surdo é espaço visual.

Fui percebendo que eles/as desconhecem pequenos detalhes que podem fazer toda diferença, como por exemplo, não falar de costas para mim, enquanto escreve no quadro; não colocar vídeos sem legenda; não “ditar” os conteúdos à serem escritos, mas escrevê-los no quadro; permitir que eu conclua a escrita antes de retomar as explicações, pois preciso de material concreto para estudar mais tarde.

Uma das conquistas que me deixou feliz no ambiente acadêmico foi a aprovação do meu nome social nos documentos internos, como no diário do professor a partir de determinações do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais decretou a Resolução no 12 de 16 de Janeiro de 2015 (BRASIL, 2015) que regulamenta parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações para operacionalização do tratamento pelo nome social (Art. 2º) e o uso do banheiro (Art. 6º). Com isso, no âmbito da universidade, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia por meio da Resolução nº 01/2015 ‘Assegura as pessoas travestis, transexuais e transgêneros o direito do uso do nome social no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências’ em 30 de janeiro de 2015. Antes disso, me causava angústia ter que assinar um nome que não sentia fosse meu. Era constrangedor!

No entanto, a utilização do banheiro feminino não ocorreu sem resistências. Certa vez fui orientada por uma pessoa da secretaria, a utilizar um banheiro mais “reservado”, ou seja, não queria que eu utilizasse o banheiro feminino comum para não causar desconforto às usuárias do sexo feminino. Mas não atendi a essa solicitação e posteriormente nunca tive problemas na instituição com relação a frequentar o banheiro feminino. Destaco que ‘o banheiro e o nome social são dispositivos que capturam as transexperiências para o campo da (a)normalidade/(i)legalidade, territorializando-as em espaços estigmatizados, de irregularidade, de pouco fluxo, de fantasia, de imoralidade, dentre outros’. (MARTINS; ARAÚJO; SANTOS, 2017, p.1430). Nesse movimento a figura da transexual nos espaços educativos escolares é produzida como ‘[...] problemática, insuportável, indesejada, intempestiva, disparatada e bagunçada, ou seja, uma presença desafiadora e desassossegadora no espaço escolar’. (p. 1430).

Nesse momento estou cursando o sexto período do curso de Ciências Contábeis. Vários professores já passaram por aqui. A maioria não pôde contribuir tanto por minha formação. Alguns pensam que o TILSP é o meu responsável acadêmico; outros

responsabilizam parte do ensino ao monitor. Pouquíssimos os que atentam para a minha especificidade linguística. Dois dos meus professores se interessaram em aprender LIBRAS e poucos colegas também, escolhendo Libras como disciplina optativa. Tenho excelente convivência com os universitários. Muitos não sabem Libras mas tentam se comunicar.

O preconceito existe nesse espaço? Seria a falta de aproximação de professores e de alguns colegas, o preconceito? Percebo que estou crescendo muito nesse ambiente. A cada momento de (com)vivência nesse espaço vou construindo novas oportunidades, descobertas e lutas. Há muito o que se fazer pela educação voltada às minorias. Tenho procurado participar dos mais diversos eventos para ampliar meus conhecimentos nas diversas áreas e, ter uma visão realista do contexto político.

Considerações

Em minhas considerações quero enfatizar a importância de que nos espaços escolares exista a produção de ‘Uma pedagogia democrática, aberta à diversidade com suas interseções de raça, etnia, gênero, “deficiências” (NERY, 2017, p. 8), potencializando a oportunidade de estudos e profissionalização dos segmentos discriminados que, muitas vezes, engrossam os quadros de desistência, abandono e evasão escolares.

Com isso podemos problematizar: Acolher ou (des)acolher? ‘[...] a escolarização é um direito e, se segrega, gera quadros de exclusão e contato com situações de riscos e vulnerabilidades àqueles que se sentem como distantes dos padrões socialmente aceitos neste espaço’. (SILVA; MAIO, 2017, p. 29).

Espero que com esse relato eu tenha conseguido apontar a potência das práticas educativas ‘[...] para produzir vulnerabilidade **OU** para converter quadros de vulnerabilidades em proteção, acolhimento e apoio às identidades transgêneros que estão pela escola’. (SILVA; MAIO, 2017, p. 30, destaque meu). Não tenho a pretensão prescrever caminhos, mas suscitar problematizações para caminharmos para outros espaços possíveis da vida brotar. Com isso aponto alguns questionamentos para continuarmos dialogando. São eles: Quem são as pessoas que importa falar e dar visibilidade na escola? Quais corpos são considerados como possibilidades de vidas vivíveis nos/pelos currículos escolares?

Referências

BRASIL. Diário Oficial da União. Resolução no 12 de 16 de Janeiro de 2015. **Conselho nacional de combate à discriminação e promoções dos direitos de lésbicas, gays, travestis e transexuais**, n. 48, seção 1, p.3, mar.2015. ISSN: 16777042.

MARTINS, Matheus Moura.; ARAÚJO, Ronaldo Batista de.; SANTOS, Sandro Prado. *Aqui dentro é coisa séria!* Transpondo o uso do banheiro e do nome social na Educação Básica. In: FERRARI, Anderson.; CASTRO, Roney Polato de. (Orgs.). **ABEH e a construção de um campo de Pesquisa e Conhecimento**: desafios e potencialidades de nos reinventarmos. Campina Grande: Realize Editora, 2017, p. 1428-1431.

NERY, João. Entrevista: Pessoas Trans na escola. **Revista Diversidade e Educação – Pessoas trans na escola**, v.5, n.1, jan./jun. 2017, p. 6-12.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da.; MAIO, Eliane Rose. Sobre vulnerabilidade escolar de estudantes Trans. **Revista Diversidade e Educação – Pessoas trans na escola**, v.5, n.1, jan./jun. 2017, p. 24-31.

Eixo VI

Inclusão da diversidade em espaços não escolares

Este eixo tem como proposta contemplar a inclusão da diversidade na sociedade em geral, em seus diferentes espaços e segmentos. Tem por objetivo debater a temática transcendendo os muros da escola, com o olhar voltado para a saúde, os ambientes de cultura e lazer, o mundo do trabalho, dentre outros espaços/ambientes relevantes para o desenvolvimento do ser humano. Com ênfase na interdisciplinaridade, na heterogeneidade, na pluralidade e na complexidade destes ambientes comprometidos com a qualidade social voltada para a cidadania e para a inclusão democrática.

“NÃO É SÓ COPIANDO QUE A GENTE APRENDE”: PRÁTICAS SOCIAIS POTENTES NA PROMOÇÃO DE NOVAS APRENDIZAGENS

Raissa da Silva Lima – UEMG

raissasilva@hotmail.com

Denise Andrade de Freitas Martins – UEMG

deniseafmartins@outlook.com

Eixo VI – Trabalho Completo

Resumo: O objetivo desse artigo é compartilhar os conhecimentos advindos em uma pesquisa de natureza qualitativa e inspiração fenomenológica realizada junto à comunidade participante de um projeto de extensão, o “Projeto Escrevendo o Futuro (PEF) - (Re) cortando papéis, criando painéis”, do qual participam estudantes e professores/as de três instituições: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ituiutaba, Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” e Escola Estadual Governador Bias Fortes, cujo objetivo é identificar e compreender os processos educativos decorrentes da práxis musical dialógica intercultural. Como referencial teórico, nos apoiamos principalmente no conceito de *práticas sociais* e *processos educativos* de Oliveira et al (2014) e *interculturalidade* (CANDAU, 2008). A metodologia de intervenção foi baseada na pedagogia dialógica do educador brasileiro Paulo Freire, os encontros aconteceram semanalmente, os quais foram registrados em diários de campo, principal instrumento de coleta de dados, além da utilização de fotografias e filmagens. Nesse momento, a pesquisa está no início do processo de análise dos dados, mas podemos considerar que práticas sociais promovem diversas aprendizagens, não só musicais, mas também sociais e pessoais. Práticas como essas colocam os/as estudantes em contato com o desconhecido e o novo, permitindo a construção de novas aprendizagens.

Palavras-chave: Práticas sociais. Processos educativos. Interculturalidade.

Introdução

O projeto de pesquisa intitulado “Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural” teve como base a tese de doutorado de Denise Martins, “Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural”, do Programa de Pós-Graduação

em Educação da Universidade Federal de São Carlos, este busca identificar e compreender os processos educativos.

Em vista das diversas influências étnico-raciais na sociedade brasileira foi utilizado o termo intercultural, referindo-se a presença de elementos africanos, indígenas, asiáticos e europeus em expressões e manifestações musicais.

De acordo com Coppete (2012, p.241) interculturalidade é “[...] um processo permanente e inacabado, fortemente marcado pela intenção de promover relações democráticas e dialógicas entre grupos e culturas diversas, [...] [sem se] isentar de sentido crítico, político, construtivo e de transformação”.

A partir disso em 2007 foi criado um projeto de extensão universitária em parceria com escola de educação básica e escola de música, buscando abrir o diálogo entre pessoas de diferentes culturas por meio da interação cooperativa e criativa envolvendo música, teatro e literatura. Esse denomina-se “Projeto Escrevendo o Futuro (PEF): recortando papéis, criando painéis”, o qual possui a participação de estudantes e professores/as do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” e Escola Estadual Governador Bias Fortes. A motivação para a pesquisa realizada nesse projeto de extensão foi o desconforto em relação à escolha e decisão do repertório musical ser de responsabilidade apenas de professores/as, ao fato das aulas de música restringirem-se a leitura musical e instrumentação e ao difícil acesso da população em geral ao ensino de música.

As práticas nesse trabalho são compreendidas como o passo a passo da construção-reconstrução de uma práxis musical dialogica intercultural, envolvendo jogos teatrais, baseados nas obras da autora Viola Spolin. Práticas como essa são consideradas um caldeirão cultural, social e musical, a qual permite a construção conjunta, em que diferenças e pertencimentos individuais são mantidos.

Por meio da implementação de leis como a Lei n°. 10.639 (BRASIL, 2003) que dá obrigatoriedade ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, posteriormente esta foi complementada pela Lei nº. 11.645/2008, que inclui o ensino da história e cultura indígena na escola, e a Lei nº 11.769/2008 que dá obrigatoriedade ao ensino de música nas

escolas, podemos considerar que este é um momento para abordar no ambiente escolar as diferenças culturais.

O objetivo desse artigo é compartilhar os conhecimentos advindos em uma pesquisa de natureza qualitativa e inspiração fenomenológica realizada junto à comunidade participante de um projeto de extensão, “Projeto Escrevendo o Futuro (PEF): (Re) cortando papéis, criando painéis”.

Em vista a diversidade cultural do povo brasileiro, consideramos de extrema importância conhecer para reconhecer os diferentes gostos e estilos musicais especialmente das crianças e dos jovens, os quais tocam e cantam muito às vezes as cegas, pois suas opiniões não são ouvidas e suas individualidades (nascimento, crescimento e pertencimento) são ignoradas. A partir disso a motivação para a pesquisa surgiu principalmente a partir de incômodo em relação à escolha e decisão de repertório musical ser de responsabilidade apenas de professores/as, pelo fato de as aulas de música, em escolas públicas de ensino musical (conservatórios), se restringirem à pura instrumentação e leitura musical e ao difícil acesso da população em geral ao ensino de música.

A pesquisa é de caráter qualitativo e inspiração fenomenológica, compreendemos, com base em Machado (1994) e Garnica (1997), que o pesquisador/a, assim como o pesquisado/a, não busca explicar as coisas, mas sim compreender, busca a essência.

Essa foi estruturada em dois momentos: metodologia de intervenção e metodologia de pesquisa. Realizamos a investigação junto à comunidade do PEF (estudantes e professores/as de três instituições de ensino: Conservatório Estadual “Dr. José Zóccoli de Andrade”, Escola Estadual Governador Bias Fortes e Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG), sendo que a intervenção foi realizada semanalmente no período de março a outubro de 2017, das 8 às 10 horas da manhã, em geral, no conservatório. Os encontros foram registrados em diários de campo, principal instrumento de coleta de dados, além da utilização de fotografias e filmagens. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.150) o diário de campo refere-se ao “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê,

experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Os encontros aconteceram principalmente no Conservatório, no qual foram desenvolvidas atividades em música e teatro. Os principais instrumentos utilizados foram os de percussão (xilofone, metalofone, galões plásticos, chocalho, carrilhão). A metodologia de intervenção foi estruturada na construção de uma performance musical com base na obra intitulada “Vila Platina”, de Liduino Pitombeira, escrita pelo compositor para sua homenagem no 24º Concurso de Piano “Prof. Abrão Calil Neto”, evento promovido pelo Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”, o qual divulga desde 1994 a música brasileira para piano solo, piano a quatro mãos e música de câmara, dando ênfase aos compositores/as vivos.

A metodologia de pesquisa consta de análise ideográfica e nomotética nos vinte e cinco diários de campo, referentes ao período de intervenção entre os meses de março a outubro de 2017. De acordo com Gonçalves Junior (2008) essa análise envolve a transcrição pormenorizada dos acontecimentos percebidos e descritos pelo/a pesquisador/ar; a identificação das unidades de significado; a redução fenomenológica; a organização das categorias; a construção da matriz nomotética e a construção dos resultados.

Redução fenomenológica diz respeito à etapa em que há a leitura minuciosa dos diários de campo para o levantamento das unidades de significado, as quais são reduzidas e posteriormente agrupadas em categorias, compondo a matriz nomotética. A matriz nomotética consta com as categorias, os respectivos diários de campo e as unidades de significado.

Práticas sociais

Práticas sociais refere-se às relações que as pessoas estabelecem com grupos, comunidades e entre si, de acordo com Oliveira et al. (2014, p.33), práticas sociais “[...] se constroem em relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação e, notadamente em nossos dias, de relações entre nações”. Essas possuem

como finalidade a sobrevivência material e simbólica da sociedade, como: relembrar tradições, valores e conhecimentos; propor ou executar mudanças estruturais consideradas injustas.

Os motivos pelos quais as pessoas se agrupam são dos mais diversos, possuem natureza política, social, cultural, educativa, ambiental etc. Destaca-se que nos grupos há um movimento constante de ir e vir, em que as pessoas se agrupam a partir de seus propósitos e finalidades, portanto não existe um tempo fixo de permanência.

As experiências compartilhadas nesse artigo referem-se a uma práxis musical dialógica intercultural, realizada junto à comunidade participante no “Projeto Escrevendo o Futuro (PEF): recortando papéis, criando painéis”, o qual é considerado uma prática social, pois as pessoas envolvidas participam por desejos próprios, possuem livre acesso de entrada e saída e participam das atividades pelo período que consideram interessantes e necessários.

Destaca-se que práticas como essas não há hierarquia, nem imposição, todos possuem voz, assim como todos participam do processo de construção/reconstrução, pautada na ajuda mútua, na solidariedade e na alegria do querer fazer, o ser capaz de (FREIRE, 2005).

Processos educativos

Compreendemos a partir de Silva (2011) que processos educativos não dizem respeito apenas ao processo de ensinar para aprender, mas refere-se também ao processo de aprender para ensinar, pois aprendendo e compartilhando esse saber, novas aprendizagens são desencadeadas.

As práticas sociais permitem que haja uma construção conjunta, pois convivendo com o outro há compartilhamento de opiniões, visões. De acordo com Oliveira et al. (2014, p.35) “Nas práticas sociais promove-se formação para a vida na sociedade por meio dos processos educativos que estas desencadeiam; assim tem sido em todas as sociedades, ao longo da história humana”.

Segundo Silva (1987, p.62-63) os processos educativos acontecem no

[...] seio de uma cultura, no tempo, no espaço e também na dimensão da liberdade assumida. [...] no convívio, uns se colocam com a disposição

de pôr outros a par da sua comunidade, de lhes dar referências para que se estabeleçam de maneira própria, mas não individual, no mundo, compreendendo-o com sua comunidade, através da ação conjunta que nela assumem.

Processos educativos não acontecem apenas no ambiente escolar, estão presentes em diferentes locais, como ruas, bares, casas de prostituição, comunidades carentes, empresas etc. Isso ficou evidente numa pesquisa realizada por Sousa (2007) no campo da prostituição, o qual verificou que a convivência nessa comunidade há diversas aprendizagens como modo de falar/olhar/conversar, habilidades direcionadas não só para o campo profissional, mas também para o campo social.

A partir de nossa convivência com os participantes do PEF, podemos considerar que práticas envolvendo música, teatro e literatura, são potentes na promoção de processos educativos.

Interculturalidade

Compreendemos a partir de Castiano (2000) que interculturalidade refere-se à troca de experiências subjetivas entre dois ou mais sujeitos, e nessa relação não há ideia de superioridade e inferioridade, ocorre apenas o debate entre diferentes culturas, permitindo assim o enriquecimento conceitual. Para Castiano (2000) uma condição fundamental diz respeito à abertura para o diálogo cultural, baseado no potencial crítico e autocrítico.

A partir disso, compartilhamos com Candau (2008) que em práticas interculturais não há transmissão de um conhecimento completo, “fechado”, pois o conhecimento está sempre em construção e este ocorre por meio de trocas e conflitos entre as pessoas, as quais não se desapagam de suas individualidades. Em relação a isso Barbosa (2013) afirmou que as relações dialógicas e criativas estabelecidas entre as pessoas permitem que o novo surja.

Análise dos Dados

Nesse momento a pesquisa se encontra no início da análise dos dados, porém podemos considerar que práticas sociais promovem diversas aprendizagens, não só musicais, mas também sociais e pessoais. Práticas como essas colocam os/as estudantes em contato com o desconhecido e o novo, permitindo a construção de novas aprendizagens.

De acordo com Oliveira et al. (2014, p.9):

Nossos estudos vêm mostrando que processos educativos se desenrolam em práticas sociais, inclusive nas escolares. Os sujeitos que participam de tais práticas interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar.

Considerações finais

A pesquisa encontra-se em andamento, mas podemos considerar que práticas sociais envolvendo música, teatro e literatura são forças potentes em processos educativos, pois este não se restringe apenas ao ambiente escolar, está presente em diferentes lugares e a todo instante. Práticas como essas promovem diversas aprendizagens, não só musicais, mas também pessoais e sociais.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639, de 09 jan.2003. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645, de 10 mar.2008. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.769, de 18 ago.2008. Brasília: MEC, 2008.
- BARBOSA, Ana M. A multiculturalidade na educação estética. In: **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. TRINDADE, Azoilda L. (Org.). Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. 1,58 Mb; PDF. p. 220-225. Disponível em: 09 out. 2017.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- CASTIANO, José. P. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da intersubjetivação. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira. 2000.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 45-56, jan/abr, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.
- COPPETE, Maria C. Educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural. In: **Revista Pedagógica**. ano 15 - n. 28 v. 01 - jan./jun. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARNICA, Antonio V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interfaces**, Botucatu. n. 1, p. 109-122, agosto 1997.
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: Luiz Gonçalves Junior.

(Org.). **Interfaces do lazer:** educação, trabalho e urbanização. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008. p. 54-108.

MACHADO, Ozeneide. V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria Aparecida V. ; ESPOSITO, Vitória Helena C. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 35-46.

MARTINS, Denise. A. F. **Desvelando para ressignificar:** processos educativos decorrentes de uma práxis musical intercultural. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro.** 1987. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 1987.

SILVA, Petronilha B. G. **Entre o Brasil e África:** construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de et al. Saberes da vida na noite: percepções de mulheres que prestam serviços sexuais sobre o educar-se nas relações com seus clientes. 2007.

DEFICIÊNCIA FÍSICA E A POLÍTICA PÚBLICA DE SAÚDE: UMA APROXIMAÇÃO AO TEMA

Juliana Rodrigues Andrade – FACIP/UFU

juliana_seso@outlook.com

Carmem Lúcia Cruz Ravagnani – FACIP/UFU

carmemlc@ufu.br

Eixo VI – Trabalho Completo

Resumo: O presente artigo traz informações dos estudos bibliográficos de pesquisa de iniciação científica em andamento. Os estudos realizados nos informam que, em meados do século XX, a deficiência física começa a ser reconhecida com a criação de centros de reabilitação para fazer a reinserção das pessoas com deficiência na sociedade e voltarem ao trabalho. Na saúde pública de Ituiutaba/MG, existe o Programa Órtese e Prótese que atende os usuários com deficiência auditiva e física. Esse estudo tem por objetivo conhecer qual a percepção dos usuários com deficiência física sobre o Programa Órtese e Prótese, identificando os benefícios, desafios e questionamentos dos mesmos.

Palavras-chave: Saúde; Deficiência; Usuários; Órtese e Prótese; Estatuto da Pessoa com Deficiência

Introdução

O interesse pelo tema surgiu por meio da realização das duas primeiras etapas do estágio curricular obrigatório do curso de Serviço Social no Programa Órtese e Prótese que está localizado na Unidade Mista de Saúde Carlos Modesto dos Santos no município de Ituiutaba/MG.

O presente artigo refere-se a uma pesquisa em andamento do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) Anuênio 2017/2018 da Universidade Federal de Uberlândia/Campus Pontal em que traz informações dos estudos bibliográficos realizados

A pesquisa, portanto tem como objetivos: conhecer qual a percepção dos usuários com deficiência física sobre o programa Órtese e Prótese; identificar os benefícios e desafios encontrados por esse usuário no acesso ao Programa Órtese e Prótese e, identificar os

questionamentos referentes aos pontos positivos e negativos relatados por esses usuários com deficiência física.

Nos dias de hoje, pode ser encontradas diversas pesquisas e espaços de discussões referentes á deficiência em que equivale ao aprofundamento desta temática é necessário á socialização de informações com a população.

Para este trabalho foi utilizado a revisão bibliográfica e exploratória com uma abordagem qualitativa.

A deficiência

No Censo Demográfico de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de pessoas que declararam ter algum tipo de deficiência eram 24,6 milhões de pessoas, totalizando 14,5% da população total.

No censo demográfico feito pelo IBGE em 2012, que apresentou os dados coletados em 2010, são cerca de 45,6 milhões de pessoas no Brasil que possuem algum tipo de deficiência, o que totaliza 23,9% da população total.

Entre esses dois censos apresentados pelo IBGE, houve um aumento no número de casos das pessoas com deficiência. Diante disso, percebem-se que, entre as deficiências auditivas, intelectual, física e visual, as deficiências que tem a maior incidência são a deficiência visual com 18,6% e a deficiência física com 7%.

A deficiência visual é a perda parcial ou total da visão que pode ser adquirida com acidentes ou com doenças crônicas como glaucoma, catarata e diabetes. A deficiência intelectual é a limitação no funcionamento intelectual ou do comportamento adaptativo, apresentando dificuldade em entender, aprender e realizar as atividades cotidianas. A deficiência auditiva diz respeito à perda total ou parcial da audição que causada por doenças ou na sua nascença. A deficiência física é o comprometimento total ou parcial da função física do corpo, tendo como exemplo a paraplegia que é ocasionada por acidente ou qualquer motivo que leve a lesões da coluna lombar ou dorsal, ocasionada por doenças como a poliomielite que é acarretada por um vírus, podendo trazer a paralisia ou até mesmo a morte (BRASIL, 2004, p.2).

Por esses conceitos de cada deficiência, percebe-se que o artigo 1 da Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência aborda: “são pessoas que tem impedimentos de longo prazo da natureza física, mental intelectual ou sensorial” promulgada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e sancionada no Brasil com o decreto nº 6949 de 2009, afirmando que toda pessoa com algum tipo de impedimento é considerada pessoa com deficiência, podendo obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade com igualdade de condições para as outras pessoas. A Convenção tem por finalidade “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente [...]” (BRASIL, 2009b, p.26).

Os fatos históricos que se referem à pessoa com deficiência no Brasil marcaram de certa maneira a sociedade em geral, deixando claro que o processo não foi linear e heterogêneo, com a luta pelos próprios direitos da pessoa com deficiência, de certa forma, lenta e árdua, buscando o respeito, a autonomia, a independência, a visibilidade e um tratamento digno.

Por muito tempo, somente a deficiência visual era reconhecida pelo Estado brasileiro promovendo ações que os auxiliavam principalmente na área da educação. Em 1854, Dom Pedro II cria por meio do decreto nº 1428 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) ministrando aulas para crianças cegas. Logo, em 1857 é instituído o Imperial Instituto de Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), contemplando com o atendimento aos indivíduos surdos do Brasil.

No início do século XX, são criadas pela sociedade civil as organizações filantrópicas que começam a auxiliar as pessoas com deficiência intelectual com as ações que eram voltadas para a saúde, assistência e educação, pois o estado brasileiro não assumia a responsabilidade diante as pessoas com deficiência, pode ter como exemplo uma das organizações criadas nesta época foi a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE).

Na década de 1970, surgiram as organizações associativistas que tinham como objetivo principal o auxílio mútuo para a sobrevivência, sem ter objetivo político definido e, possibilitando terem espaço na sociedade, com direitos e autonomia para conduzirem a própria vida realizando encontros com as pessoas com deficiência como se fossem centros de convivência, por isso nota-se que

(...) é possível observar o surgimento de organizações criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência. A motivação inicial é a solidariedade entre pares nos seguintes grupos de deficiência: cegos, surdos e deficientes físicos que, mesmo antes da década de 1970, já estavam reunidos em organizações locais – com abrangência que raramente ultrapassava o bairro ou o município, em geral, sem sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. (LANNA JÚNIOR, 2010, p.30)

A luta das pessoas com deficiência por sua autonomia, independência, cidadania e respeito aos direitos humanos, torna-se mais concreta com as iniciativas das organizações associativistas, que foram constituindo um cunho político durante a década de 1970, criando ambientes na formalização que se resulta no “movimento político das pessoas com deficiência”. Esses movimentos eram primeiramente locais e contribuindo para as pessoas lutarem por seus direitos sem depender de outras pessoas.

A Declaração dos direitos da Pessoa Deficiente promulgada em 1975 pela ONU decreta o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD) em 1981 com o tema “Participação Plena e Igualdade” (ONU, 1975 apud LANNA JÚNIOR, 2010) a deficiência é colocada como o centro das discussões no mundo e no Brasil para que as pessoas com deficiência tivessem visibilidade perante a sociedade. Portanto, o AIPD para a ONU tinha como objetivos principais:

ajudar no ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover esforços, nacional e internacionalmente, para possibilitar o trabalho compatível e a plena integração à sociedade; encorajar projetos de estudo e pesquisa visando à integração às atividades da vida diária, aos transportes e aos edifícios públicos; educar e informar o público sobre os direitos de participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política (LANNA JÚNIOR, 2010, p.43)

Diante disso, o AIPD perante os seus objetivos foram bastante importante para que as pessoas com deficiência conseguissem de certa maneira conquistar sua independência e

autonomia, em que foi um marco importante para que a sociedade percebesse as pessoas deficientes como um autor social.

A Constituição Federal de 1988 veio trazer diversas mudanças em relação à conquista dos direitos que são assegurados para as pessoas com deficiência, como a incorporação da política pública de saúde.

No decorrer dos anos, a modificação da compreensão sobre as pessoas com deficiência veio com a conquista do movimento político das pessoas com deficiência, pois, as pessoas eram consideradas como inválidas, coitados, defeituosos, mas a Constituição Federal de 1988 incorpora a expressão “pessoas portadoras de deficiência”. A expressão “portador”, que dá um entendimento de que a pessoa carrega a deficiência, foi alterada, entretanto, a atual nomenclatura é “pessoa com deficiência” que passou a ser incorporada pela ONU em 2006 com a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e validada no Brasil em 2009.

A Deficiência Física

No que diz respeito à deficiência física, objeto desse estudo, é importante ressaltar que é o decreto nº 5296 de 2004 vem afirmando que é

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004, p.2)

Essa deficiência começa a ter o reconhecimento pela sociedade em razão ao surto da doença de poliomielite na década de 1950 que a partir daí são criados os centros de reabilitação.

Esses centros de reabilitação tinham por objetivo principal implantar e desenvolver, dentro de um conceito do modelo médico, para que as pessoas com seqüela da doença de poliomielite, ao se reabilitar pudessem voltar ao trabalho e reintegrar-se na sociedade.

Os centros de reabilitação são criados numa perspectiva de “clientela” considerando que

Eram profissionais servindo uma clientela. As pessoas com deficiência

como clientela. E a sociedade herdou as instituições que existiam antigamente e as novas que surgiram depois e que ainda praticam muito daquela visão: “Nós somos os especialistas, nós entendemos do que essas pessoas com deficiência precisam.” Essa foi uma postura sempre assim, de cima para baixo. E nós, hoje, ainda temos muito dessa atitude, dessa mentalidade. Eu mesmo, como especialista em reabilitação profissional, tinha essa mentalidade, essa atitude, no início da década de 1960. (SASSAKI, 2010, p.416 apud LANNA JUNIOR, 2010,p.416).

Percebe-se que a herança de expressões como “inválidos”, “coitadinhos”, “deficiente” vem da concepção que os profissionais de saúde tratavam as pessoas com deficiência.

Portanto, o movimento político das pessoas com deficiência veio para colocar esses usuários como agentes políticos, tendo em sua busca da conquista de seus direitos fundamentais.

Alguns dos centros de reabilitação que foram criados na década de 1950 foram a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) em 1957 e a Associação de Assistência a Criança Deficiente (AACD) inaugurada em 1954. Essas duas instituições tinham como meta inicial auxiliar as pessoas com deficiência física na reinserção na sociedade.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 coloca a saúde como um direito universal e dever do Estado, por isso, o artigo 23 aborda que: “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: “II – cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988, p. 35).

No que se refere à reabilitação e a habilitação das pessoas com deficiência, o artigo 203 da seção de assistência social define que

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: IV – habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária (BRASIL, 1988, p.159).

Por meio da Lei 8080 de 1990, mais conhecida como Lei Orgânica da Saúde, considerando a integralidade da assistência, estabelece-se a portaria nº 116 de 1993, em que dispõe o acesso de órteses e próteses. Portanto, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, aborda que o artigo 18 refere-se

Incluem-se na assistência integral à saúde e reabilitação da pessoa portadora de deficiência a concessão de órteses, próteses, bolsas coletoras e materiais auxiliares, dado que tais equipamentos complementam o atendimento, aumentando as possibilidades de independência e inclusão da pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999, p.6).

As órteses são dispositivos de longo e/ou pequeno prazo que auxiliam nas funções de um membro e/ou órgão evitando a progressão nas insuficiências funcionais. As próteses são dispositivos que substituem parcial ou totalmente um membro e/ou órgão do corpo.

Portanto, as órteses, próteses e meios auxiliares de locomoção (OPM), são dispositivos garantidos no Sistema Único de Saúde (SUS) em que são fornecidos somente na média e alta complexidade (BRASIL, 2009a)

A Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência é sancionada no Brasil em 2009, pelo decreto nº 6949 que veio para ser um instrumento facilitador nos direitos universais, em especial a igualdade. Para isso, afirma que

Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (BRASIL, 2009, p.13).

Acima de tudo, com respeito, dignidade, autonomia, participação e a inclusão, as pessoas com deficiência estão cada vez mais ganhando espaços e oportunidades em que não impede que apenas a sua característica seja uma barreira.

Dessa maneira, as pessoas com deficiência tem a condição de serem sujeitos políticos dentro da sociedade não importando com sua dificuldade de condição motora, entretanto é possível perceber que a acessibilidade ainda é algo em que está em construção pela sociedade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência sancionada pela lei 13146 de 2015, que tem como objetivo “assegurar e promover em igualdade o exercício dos direitos e liberdades fundamentais para a inclusão social e de cidadania” (BRASIL, 2015, p.1).

O capítulo II do Estatuto da Pessoa com Deficiência refere-se à habilitação e à reabilitação abordando que

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência. Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p.5)

Dessa maneira, a habilitação e a reabilitação são direitos da pessoa com deficiência nos serviços de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) com a aquisição das órteses e/ou próteses e/ou materiais especiais, caso necessário com objetivo do desenvolvimento de potencialidades, na contribuição da conquista sua autonomia, independência e participação social pela pessoa com deficiência. Para isso, o artigo 17 aborda que “Os serviços do SUS e do SUAS deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.” (BRASIL, 2015, p.5)

Esse artigo aborda que o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) tenham que promover ações com finalidade para a própria participação das pessoas com deficiência para a aquisição das informações e o acesso perante as políticas públicas, sendo de extrema importância na consideração de avanços dos direitos que já foram conquistados perante Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência.

Considerações finais

Com este trabalho, pode se concluir que os estudos bibliográficos conhecer profundamente a política pública de saúde para que dê continuidade da pesquisa. Percebe-se que com o decorrer dos anos, a deficiência está sendo desmitificada pela ideia de pessoa com deficiência, por isso, são pessoas que possuem os direitos humanos igualmente às outras pessoas.

Para isso, as pessoas com deficiência vêm lutando por igualdade de direitos, nisso nota-se que a deficiência não precisa ser considerada como uma barreira pelas outras

peças e pela sociedade em geral, para que a partir daí, a pessoa com deficiência possa acessar todos os direitos sem quaisquer impedimentos.

Com a continuidade desse estudo, espera-se ter uma participação na produção e socialização de informações referindo à importância das políticas públicas que atendem os direitos da pessoa com deficiência, para que possa contribuir para o fortalecimento de demais estudos sobre a relevância das políticas que se referem a esse segmento populacional.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Congresso Nacional.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]**. – Brasília-DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 514 p.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009b**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Congresso Nacional.

BRASIL, 1988. **Constituição Federal – Dispositivos referentes à pessoa portadora de deficiência**. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=253>>_Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. 2009a. **A Atenção à Saúde da Pessoa com Deficiência no Sistema Único de Saúde – SUS**. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_sauade_pessoa_deficiencia_sus.pdf>. Acesso em: 09 out 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2012. **Cartilha Do Censo 2010 Pessoas com Deficiência**. Disponível em:

<<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/cartilhasdeficiente/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2017.

IBGE, 2003. **Censo Demográfico 2000: Características Gerais da População – Resultados da Amostra**. Disponível em:

<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000_populacao.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

LANNA JÚNIOR, M.C.M (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

O PAPEL DO PROGRAMA DE EXTENSÃO E ENSINO AÇÕES FORMATIVAS E INTEGRADAS DE APOIO AO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR (AFIN) NA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DE PROFESSORES E ALUNOS

Geraldo Antonio Silva Borba – Universidade Federal de Uberlândia – *Campus* Pontal
geraldoborba1@yahoo.com.br

Eixo VI – Resumo Expandido

Introdução

Esse trabalho retrata uma experiência de ensino ao qual foi desempenhada a função do pesquisador como professor na disciplina de Filosofia junto ao Programa de Extensão e Ensino Ações Formativas e Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino Superior (AFIN) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) *campus* Pontal.

O presente trabalho se encaixa “Inclusão da diversidade em espaços não escolares”, pelo fato de que o programa AFIN funciona como uma importante ferramenta de inclusão de jovens e adultos no ambiente da Universidade, sem contudo constituir-se em um modelo não convencional de ensino, no sentido em que é depositado no aluno a responsabilidade quanto a sua frequência às aulas, atribuindo autonomia a esse aluno, na busca pelo resultado almejado.

Seu objetivo principal é responder a questão problema: Qual o papel do AFIN na inclusão do aluno no ingresso ao ensino superior? Este resumo possui relevância pelo fato de retratar a experiência vivenciada por um professor em sala de aula, constatando as inúmeras facetas em relação a diversidade de perfis dos estudantes.

Essa diversidade ainda tem relação a inúmeros problemas enfrentados pelos estudantes que, geralmente, estão associados principalmente a fatores socioeconômicos, bem como também à limitação teórico-acadêmica que refletem diretamente no desempenho do discente na busca pela sua vaga no ensino superior.

Busca-se retratar também a experiência de um professor vindo de uma graduação em curso de bacharelado e a importância dessa oportunidade para a formação de novos docentes, pois o acesso a esse programa se dá por meio de seleção de estudantes de todos os cursos pertencentes aos quadros da Universidade, ao qual atualmente o pesquisador segue cursando sua segunda graduação.

Desenvolvimento

O programa promovido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) denominado Programa de Extensão e Ensino Ações Formativas e Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino Superior (AFIN), proposto dentro da linha extensão de jovens e adultos do qual efetivamente o pesquisador participa entre o período de abril a dezembro do ano de 2017.

O objetivo do programa apresentado no SIEEX – Sistema de Informação e Extensão (órgão vinculado a UFU) é auxiliar o corpo estudantil concluinte do ensino médio vindo de escola pública e de família de baixa renda conforme Edital para as vagas de cursistas do programa de extensão e ensino – ações formativas integradas de apoio ao ingresso no ensino superior (afin) UFU(2017) (Item 6.1):

O principal critério de seleção para participação no Programa AFIN como estudante cursista é socioeconômico. Terão prioridade os estudantes do 3º ano do Ensino Médio e da EJA ou Egressos da EJA ou do Ensino Médio, oriundos de escolas públicas, que se enquadrarem no maior número de critérios, dentre as alíneas "j", "k", "l". "n" e "o"; ou cujo rendimento familiar per capita não supere 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) por pessoa da família.

Desse modo, os estudantes que se enquadram nos requisitos de acesso apresentados acima, são acompanhados e assessorados pelos professores buscando uma capacitação adequada para a realização das provas de vestibular com foco específico para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, resultando no acesso destes ao ensino superior.

O presente resumo funda-se na experiência de um professor vinculado ao referido projeto, que é o responsável por ministrar as aulas da disciplina de Filosofia, cuja formação superior no curso de Direito em uma Universidade privada na condição de bolsista integral

ligado a políticas sociais cotistas, ao qual é ainda Pós graduado pela UFU na área de Educação na diversidade e na Educação de Jovens e adultos –EJA.

Com este resumo pretende-se trazer algumas observações constatadas em sala de aula que comprovam o modo em que o programa AFIN colabora para a questão da inclusão ao ambiente da Universidade favorecendo para seu desenvolvimento e ainda, quanto ao papel motivacional do estudante.

Na prática foi possível constatar que ser professor não é uma das tarefas mais fáceis, visto que em sala de aula o professor lida com as mais variadas nuances de personalidades e anseios humanos. Outro aspecto que pode ser percebido é que para o professor manter-se motivado no mínimo espera-se que horas de leitura e preparação dos conteúdos a serem ministrados resulte em aprendizagem de fato.

Neste aspecto também pode ser visto como o programa exerce um importante papel na humanização de pessoas, o perfil estudantil que frequentam as aulas do processo conforme rigoroso processo de seleção, que como dito, busca-se dar oportunidade através da instituição que muitas das vezes não teriam outra oportunidade de acesso a um ensino complementar de qualidade voltada para a preparação para o ENEM.

A estrutura utilizada para realização das aulas é a mesma destinada aos estudantes que já estão na graduação, fator este que para o pesquisador, já reflete um papel de estímulo ao aumento da autoestima do educando, pois é tratado como igual perante todos aos estudantes da Universidade Federal.

Nota-se que isso tem importância, pois os educandos já se sentem como parte daquele todo e acaba construindo o sentimento de que através desta ferramenta disponibilizada para ele, o mesmo está recebendo preparação gratuita e de qualidade despertando ainda mais o interesse para alcançar o êxito na prova. Sendo este na visão do pesquisador um importante instrumento de humanização.

Esta forma de humanização citada, também alcança os professores envolvidos, que por sua vez são estudantes da graduação e que passam a ter contato com os alunos de outro

modo, agora na condição de professor, onde é possível deparar com as diversas dificuldades dos alunos.

É possível constatar de perto também a dificuldade de aprendizagem vivida por eles, bem como outras dificuldades ao qual estão inseridos, tal qual a falta de tempo para os estudos devido a algum trabalho profissional exercido, ou mesmo dificuldades financeiras que acabam por influenciar negativamente nos resultados enquanto aluno.

Outro papel de grande relevância realizado pelo programa é o de proporcionar ao futuro professor ainda graduando, a função de laboratório profissional quando da realização das aulas, bem como o contato com toda a estrutura semelhante ao de qualquer instituição, haja vista a estrutura complexa em que o programa é composto.

No que se refere a estrutura do programa é composto por secretaria, bem como são realizadas reuniões frequentes para discussão de resultados e propostas, sem falar no papel de mentor exercido pela coordenação, além do *feedback* realizado acompanhado dos estudantes, onde são realizadas inclusive críticas quando a didática, relacionamento, dentre outros pontos.

Outro fator que também é visto está relacionado ao esforço de alguns alunos ao sair de algumas cidades da região, empreendendo bastante tempo de viagem até a chegada na Universidade para assistir as aulas, demonstrando o interesse e vontade de superar essa etapa na vida acadêmica.

O que de fato, em relação a tudo isso, causa impacto aos professores, que ao constatar o esforço de alguns em frequentar a aula em meio a tamanha adversidade, reflete também no esforço do professor em preparar um bom conteúdo teórico e prático para esses alunos, proporcionando até mesmo a resolução de provas passadas.

É possível entender que essa oportunidade dada aos alunos da graduação, na qualidade de futuro docente, reflete em uma construção mais humanizada para sua formação, ao qual passa a constatar de perto as dificuldades vivenciadas pelo profissional da educação, atribuindo um sentimento de valor e admiração em relação essa classe dos professores.

Ademais disto, o pesquisador enquanto ministrante da disciplina de filosofia preocupou-se na busca por conteúdos que trabalhassem conceitos ligados a moral e ética necessário a formação de cidadãos verdadeiramente responsáveis por seus atos, colaborando assim para a construção de uma sociedade melhor.

Considerações Finais

Para concluir este resumo expandido ressalta-se que essa estrutura que possibilita todas essa construção voltada para a humanização é possível graças ao trabalho prestado por professores da Universidade de forma voluntária que estão por trás de todo esse trabalho, desempenhando as funções de coordenação bem como no suporte para os professores que participam do projeto.

Por fim, o projeto realizado retrata na prática a garantia do direito do cidadão quanto ao acesso do ensino com qualidade, possibilitando aos participantes, condições de igualdade para concorrer aos “vestibulares da vida”, mostrando-se como um diferencial nesse panorama educacional nacional dotado de tantas falhas.

Referências

Universidade Federal de Uberlândia. **EDITAL PROCESSO SELETIVO PARA AS VAGAS DE CURSISTAS DO PROGRAMA DE EXTENSÃO E ENSINO – AÇÕES FORMATIVAS INTEGRADAS DE APOIO AO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR (AFIN)**. UFU/ PROEXC / Nº 15/2017. Disponível em:
<http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Eventos/EDITAL%2015_UFU_PROEXC_2017_Cursistas%20Programa%20AFIN%20Ituiutaba.pdf>.
Acesso em 03. nov. 2017.

IMPORTÂNCIA DE UM TRATAMENTO EM ESPAÇO ABERTO PARA PESSOAS COM TRANSTORNO MENTAL

Gislaine Cristina Almeida Silva

gislaine-082@hotmail.com

Claudio Gonçalves Prado

claudiogprado@ufu.br

Eixo VI – Trabalho Completo

Resumo: O cuidado com a saúde mental tem sido uma necessidade constante da sociedade atual, visto que as condições de vida e de trabalho dos indivíduos têm provocado sofrimento psíquico e dificuldades de adaptação social. A questão do transtorno mental não pode ser tratada como concernente apenas à trajetória do sujeito e sua estrutura psíquica, mas também como decorrente da interação de sua individualidade com as condições de vida social. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa pretendeu conhecer as possibilidades de reinserção dos pacientes com transtorno mental à vida em sociedade. Os estudos teóricos se baseiam em autores e pesquisadores da área e suas publicações, discutindo questões como a concepção de loucura, o movimento antimanicomial, as condições perversas de tratamento, reclusão da pessoa com transtorno mental e o tratamento em serviços substitutivos, de caráter aberto. O movimento da Reforma Psiquiátrica ao final dos anos 1970, visava garantir as pessoas com transtorno mental seus direitos. Somente em 6 de abril de 2001 é criada a Lei nº 10.216, a qual dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. A metodologia baseou-se em uma abordagem qualitativa, recorrendo ao estudo exploratório e a entrevistas semiestruturadas com os usuários atendidos diariamente no Centro de Atenção Psicossocial II Tio Doc (CAPS) de Ituiutaba-MG. A pesquisa oportunizou compreender a partir de resultados oriundos das análises das entrevistas mostra-se a importância do serviço aberto na vida dos usuários.

Palavras-chave: Saúde Mental. CAPS. Desinstitucionalização.

Introdução

O interesse pelo tema surgiu através das aulas de Psicologia, a qual abordava a saúde mental, também pela leitura do livro-reportagem *Holocausto Brasileiro*, de Daniela Arbex (2013), gerando inquietação a respeito do tema, despertando na pesquisadora o interesse de instigar ainda mais saberes sobre a saúde mental.

O maior hospital psiquiátrico do Brasil localizado na cidade de Barbacena/MG, conhecido como Colônia, foi cenário de horror e desumanidade em relação aos cuidados da pessoa com transtorno mental. Com milhares de mortes no seu histórico, pessoas internadas no hospital psiquiátrico nunca saíram, ou seja, morreram dentro da instituição. Houve também internações que duraram a vida toda, pessoas que chegaram à Colônia ainda crianças e saíram na vida adulta. Os tratamentos desastrosos, como o choque elétrico para “contenção” dos internos, a intervenção cirúrgica no cérebro, lobotomia, dentre outros, resultaram na morte de mais de 60 mil pessoas, como descrito na obra *Holocausto Brasileiro*, (2013).

O trabalho apresenta a importância de estudar e aprofundar saberes a respeito da saúde mental: uma área cercada de tabus e preconceitos, os quais precisam ser desconstruídos diariamente, e tem como . Com o objetivo de dar visibilidade aos usuários e o serviço CAPS II da cidade de Ituiutaba-MG. Os caminhos metodológicos, contaram ou com as análises das entrevistas realizadas com usuários do serviço CAPS II, nelas serão discutidas a importância do serviço.

Desenvolvimento

As políticas de saúde e também de saúde mental no Brasil começaram a ser desenvolvidas a partir da vinda da família real para o país, e tornaram-se uma questão pertinente até os dias atuais. Inicia-se a discussão com o manicômio como foco da presente pesquisa, entendendo que este aparelho era considerado como um depósito de pessoas “loucas” e utilizado para reprimir a população.

Segundo Goffman (2008) manicômios, prisões e conventos são consideradas instituições totais; destacando também as instituições de trabalho ou ensino com características de serviços militares, internatos e asilos. As instituições totais têm como semelhanças físicas os muros altos, o uso de uniformes para os internados, além de uma ideologia de internação como os processos de admissão e restrições de saída, e perda do convívio social.

O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários (GOFFMAN, 2008:17-18).

Os indivíduos que se encontram nestas instituições perdem sua identidade, tornando-se apenas mais um interno, sem nome ou trajetória passada. Esses processos são chamados de *mortificação do Eu* (GOFFMAN, 2008) e faz parte de todo um histórico de internação nas instituições totais. A *mortificação do Eu* torna-se uma perda de identidade não apenas no período da internação, mas durante toda a vida do indivíduo por meio de estigmas, desenvolvidos pela própria sociedade. O louco é visto como desviante, e por este motivo deve-se afastar da sociedade, tendo como seu destino os manicômios.

Phillipe Pinel (1745-1826), considerado o pai da psiquiatria, influenciou nos tratamentos para pessoas com transtornos mentais, interpretando que esses desviantes mereciam tratamentos menos violentos e introduz um novo olhar para a psiquiatria da época. “Pinel participou ativamente dos acontecimentos da Revolução Francesa, que foi um processo e um período que marcou a história da humanidade e, em parte devido a este motivo, suas ideias e feitos ainda hoje repercutem em nossas vidas” (AMARANTE, 2007, p. 21). Seu pensamento despertou reflexões importantes sobre o tratamento dado aos internos destas instituições. “É entre os muros do internato que Pinel e a psiquiatria do século XIX encontraram os loucos; e lá – não nos esqueçamos – que eles os deixarão, não sem antes se vangloriarem por terem nos ‘libertado’” (FOUCAULT, 2013, p.48).

No Brasil, a loucura começa a ter intervenção do Estado somente com a chegada da Família Real, no início do século XIX. Os indivíduos que apresentavam comportamentos agressivos deixam de ter permissão para conviver em sociedade; as Santas Casas de Misericórdia passaram a funcionar como o local destinado para esses indivíduos.

Em 1830 a Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro lança o lema “aos loucos o hospício”, ganhando força o processo de higienização dos loucos da sociedade. O primeiro hospital psiquiátrico do Brasil – Hospício D. Pedro II é criado na cidade do Rio de Janeiro em 1852, vinculado a Santa Casa de Misericórdia. O hospital psiquiátrico atendia majoritariamente a população pobre, enquanto as famílias ricas mantinham seus familiares no interior de suas residências.

Com a chegada da República em 1889, definem-se novos parâmetros para questões de ordem, progresso, modernidade e civilização, ou seja, uma política de controle social. Em 1890, o Hospício D. Pedro II foi desvinculado da Santa Casa de Misericórdia, ficando sob a responsabilidade do poder público, passando a chamar Hospital Nacional de Alienados, com novos traços de cientificidade e laicização; porém, continuava com foco no isolamento social. Neste período, começava a ser introduzida a medicalização no tratamento.

[...] podemos constatar no artigo 32 dos estatutos do Hospício de Pedro II (decreto 1.077, de 4 de dezembro de 1952) os meios “de repressão permitidos para obrigar os alienados à obediência”:

- 1º - A privação de visitas, passeios e quaisquer outros recreios;
- 2º - A diminuição de alimentos, dentro dos limites prescritos pelo respectivo Facultativo;
- 3º - A reclusão solitária, com a cama e os alimentos que o respectivo Clínico prescrever, não excedendo a dois dias, cada vez que for aplicada;
- 4º - O colete de força, com reclusão ou sem ela;
- 5º - Os banhos de emborcação, que só poderão ser empregados pela primeira vez na presença do respectivo Clínico, e nas subsequentes na da pessoa e pelo tempo que ele designar (AMARANTE, 2007, p.61-62).

No Brasil, houve uma expansão dos hospitais psiquiátricos a partir da década de 1960, as internações psiquiátricas deixaram de ser apenas em hospitais públicos, e os hospitais privados com subsídio financeiro do governo passaram a oferecer essa internação, havendo um aumento considerável no número destes.

Em 1964, o golpe de Estado, conhecido como ditadura civil-militar provocou mudanças e perdas nas políticas de saúde, principalmente nas políticas de saúde mental. Neste período, os direitos civis e sociais perderam forças, sendo um impulso para a ascensão dos movimentos sociais.

Inicia-se na década de 1970 a Reforma Sanitária com o objetivo de lutar por mudanças na área da saúde, como a defesa da saúde coletiva, o protagonismo para os profissionais e usuários da saúde pública, e a construção de uma nova organização que alcançasse as demandas sociais em saúde. Esse movimento da Reforma Sanitária contou com a luta de profissionais da saúde e da comunidade que reconhecia no momento histórico vivido pelo Brasil a necessidade da efetivação das políticas de saúde.

A Reforma Psiquiátrica no Brasil é concomitante a Reforma Sanitária, mas cada uma tem sua própria história. As discussões a respeito do tratamento asilar e da humanização na saúde mental, impulsionaram o Movimento Antimanicomial e Reforma Psiquiátrica.

O estopim para a Reforma se dá a partir da crise instaurada em 1978 na Divisão Nacional de Saúde Mental (DINSAM), a partir de denúncias feitas por médicos bolsistas que apontavam irregularidades, contando também com profissionais de outras áreas que contribuíram para as reivindicações na unidade hospitalar.

[...] Os ‘bolsistas’ são profissionais graduados ou estudantes universitários que trabalham como médicos, psicólogos, enfermeiros e assistentes sociais, muitos dos quais com cargos de chefia e direção. Trabalham em condições precárias, em climas de ameaças e violências a eles próprios e aos pacientes destas instituições. São frequentes as denúncias de agressão, estupro, trabalho escravo e mortes não esclarecidas (AMARANTE, 1995, p 52).

Dessa forma, deu-se início ao movimento de reforma psiquiátrica, criando em 1978 o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), não institucionalizado, mantendo assim sua autonomia. Ele teve papel fundamental para originar propostas a respeito de um pensamento crítico do saber psiquiátrico, da reformulação do sistema assistencial oferecido às pessoas com transtornos mentais e humanização dos serviços. Foi um movimento plural, com participações de familiares e usuários do serviço de saúde mental, simpatizantes da causa e profissionais de outras categorias.

O Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental é o ator e sujeito político privilegiado na conceituação, divulgação, mobilização e implantação das práticas transformadoras. É no seio do MTSM que se funda um exercício regular e sistemático de reflexão e crítica ao *status*

quo psiquiátrico, e de onde surgem, ainda, as propostas teóricas e a práxis de uma nova política de saúde mental. O movimento, contudo, não é uma organização unitária, homogênea, monolítica. Assim, mais correto seria falar em movimentos, no sentido mesmo de algo que se move, se transmuta e tem diferentes facetas. Por isso, partindo das próprias definições surgidas no interior do movimento, é correto considerar as suas várias expressões no tempo ou no espaço, como expressões típicas desta forma de organização política que opta por uma não institucionalização (nos moldes das instituições tradicionais) e por uma mobilização em relação a outras formas de conceber e lidar com a loucura, em permanente deslocamento teórico e prático (AMARANTE, 1995:107).

O movimento com o tempo perde visibilidade nos meios de comunicação e a prioridade nas pautas das entidades civis; o V Congresso Brasileiro de Psiquiatria, realizado em 1978, foi visto como a oportunidade para mobilizar nacionalmente o MTSM. O congresso ficou afamado como Congresso da Abertura, pois os movimentos em saúde mental participaram pela primeira vez destes eventos considerados conservadores, promovidos pela Associação Brasileira de Psiquiatria.

A 8º Conferência Nacional de Saúde ocorreu em 1986, e foi considerada como um dos principais momentos da luta pelo acesso integral e universal à saúde. Contou com profissionais da área, sindicatos e movimentos sociais que reivindicavam a transformação nos serviços de saúde; os reflexos dessa conferência foram legitimados na Constituição Federal de 1988.

A *Oitava* como ficou conhecida, é considerada como o movimento popular que provocou o rompimento histórico das políticas de saúde que eram implantadas até o momento, garantindo o direito social universal.

Uma nova concepção de saúde surgiu desta conferência – a saúde como um direito do cidadão e dever do Estado – e permitiu a definição de alguns princípios básicos, como universalização do acesso à saúde, descentralização e democratização, que implicaram nova visão de saúde – como sinônimo de qualidade de vida (AMARANTE, 1995:77).

A I Conferência Nacional de Saúde Mental realizada em 1987 foi um desdobramento da 8º Conferência Nacional de Saúde, e refletiu em todos os profissionais da área a necessidade de uma política nacional de saúde mental, que fosse de responsabilidade

do Estado e que conseguisse atender as demandas sociais em saúde mental de forma mais humanizada.

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal, na qual dispõem sobre a saúde como direito universal e dever do Estado de garanti-la. Como descrito no artigo 6º da Constituição Federal, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Essa trajetória histórica da saúde mental do Brasil, posteriormente culmina em uma discussão a favor de um atendimento humanizado para os usuários dos serviços psiquiátricos. A partir desta reflexão, intensifica-se a luta contra as formas de tratamentos desumanizados, condições precárias dos manicômios, e a perda do convívio social. A partir disso, surgem novas instituições, de caráter aberto e, de base comunitária, como os Centros de Atenção Psicossocial.

Os Centros de Atenção Psicossocial surgem na perspectiva de serviço aberto, de base comunitária e que integre o usuário com toda a rede e com seu território, reduzindo assim, os números de leitos em hospitais psiquiátricos. “Os serviços de atenção psicossocial devem ter uma estrutura bastante flexível para que não se tornem espaços burocratizados, repetitivos, pois tais atitudes representam que deixariam de lidar com pessoas e sim com as doenças” (AMARANTE, 2007, p.85). O primeiro CAPS Professor Luiz da Rocha Cerqueira, foi instituído em São Paulo (SP) no ano de 1986, impulsionando assim, o processo de desinstitucionalização da saúde mental por todo país.

Em 1987 ano da realização I Conferencia Nacional de Saúde Mental, apresentada no capítulo anterior, aconteceu também o II Congresso Nacional do MTSM na cidade de Bauru – SP, contando com ampla participação de trabalhadores da área da saúde mental, familiares e usuários. Seu objetivo consistia em ter o apoio favorável da população referente ao Movimento da Luta Antimanicomial, para a garantia de liberdade e o direito à cidadania as pessoas com transtornos mentais, instituindo o dia Dezoito de Maio como Dia Nacional

da Luta Antimanicomial. O II Congresso teve as discussões pautadas com base em três eixos:

1. Por uma sociedade sem manicômios – significa um rumo para o movimento discutir a questão da loucura para além do limite assistencial. Concretiza a criação de uma utopia que pode demarcar um campo para a crítica das propostas assistenciais em voga. Coloca-nos diante das questões teóricas e políticas suscitadas pela loucura.
2. Organização dos trabalhadores de saúde mental – a relação com o Estado e com a condição dos trabalhadores da rede pública. As questões do corporativismo e interdisciplinaridade, a questão do contingente não universitário, as alianças, táticas e estratégias.
3. Análise e reflexão das nossas práticas concretas – uma instância crítica da discussão e avaliação. (A quem servimos e de que maneiras). A ruptura com o isolamento que caracteriza essas práticas, contextualizando-as e procurando avançar (MTSM, 1987 apud AMARANTE, 1995:80).

O Projeto de Lei 3.567 apresentado em 12 de setembro de 1989, de autoria do Deputado Paulo Delgado, foi o primeiro passo para a regulamentação de uma proposta de extinção progressiva dos manicômios, visando o tratamento das pessoas com transtorno mental em locais extramuros. Este projeto de lei após aprovação torna-se a Lei 10.216/01.

Em 1989, no município de Santos – SP a Secretaria de Saúde realizou uma intervenção na Casa de Saúde de Anchieta, hospital psiquiátrico particular, após denúncias de vizinhos que escutavam gritos dos internos. Houve a constatação de barbáries contra os usuários, que resultaram em óbitos. Esta interferência obteve repercussão nacional, fortalecendo o movimento antimanicomial, contribuindo para a criação de Núcleos de Atenção Psicossocial (NAPS) no município.

A Portaria Secretaria de Assistência à Saúde/Ministério da Saúde (SAS/MS) nº 224 de 29 de janeiro de 1992, instituiu diretrizes e normas para os estabelecimentos de serviço em saúde mental, tais como: Normas para o atendimento ambulatorial; NAPS e CAPS; Normas para o atendimento hospitalar – hospital dia, serviço de urgência psiquiátrica em hospital geral, leito ou unidade psiquiátrica em hospital geral, hospital especializado em psiquiatria. Algumas das diretrizes apontadas para os NAPS e CAPS são apresentadas a seguir,

- 2.1 Os NAPS/CAPS são unidades de saúde locais/regionalizadas que contam com uma população adscrita definida pelo nível local e que

oferecem atendimento de cuidados intermediários entre o regime ambulatorial e a internação hospitalar, em um ou dois turnos de 4 horas, por equipe multiprofissional.

2.2 Os NAPS/CAPS podem constituir-se também em porta de entrada da rede de serviços para as ações relativas à saúde mental, considerando sua característica de unidade de saúde local e regionalizada. Atendem também a pacientes referenciados de outros serviços de saúde, dos serviços de urgência psiquiátrica ou egressos de internação hospitalar. Deverão estar integrados a uma rede descentralizada e hierarquizada de cuidados em saúde mental (BRASIL, 1992).

Os NAPS/CAPS precisam articular com a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), a qual é composta por diversas instituições, para que os usuários do serviço possam interagir também em seus territórios, desenvolvendo o convívio social, ocupando espaços que são seus por direito. O território é o espaço onde acontecem interações com familiares, vizinhos, e também outros pontos de atenção à saúde, assistência e educação.

A aprovação da Lei nº 10.216 de 06 de abril de 2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. No seu artigo 2º, inciso IX, aponta que a pessoa deve “ser tratada preferencialmente, em serviços comunitários de saúde mental” (BRASIL, Lei 10.216, 2001). A internação será uma opção apenas quando todos os recursos extra-hospitalares forem esgotados, e manifestarem ser insuficientes.

Outra garantia importante reivindicada foi o Serviço Residencial Terapêutico (SRT). Ele surgiu por meio de questionamento sobre o que fazer com as pessoas egressas de instituição psiquiátricas, na II Conferência Nacional de Saúde Mental em dezembro de 1992. Em 11 de fevereiro de 2000, foi instituída a Portaria GM nº 106, a qual dispõe sobre este serviço.

As residências terapêuticas destinam-se para pessoas egressas de longas internações em hospitais psiquiátricos, que perderam contato e/ou vínculo familiar, ou estão em situação de vulnerabilidade relacionada à moradia. Nestas residências vivem, no máximo oito moradores e também os cuidadores para auxiliar nas tarefas. Elas proporcionam aos moradores o resgate do convívio social e também a dignidade de terem seu lar. O CAPS é a

referência de saúde das residências, e os moradores fazem acompanhamento neste serviço de saúde mental.

[...] Dentro da casa, havia um cheiro bom de comida. Não tiveram que se despir, não foram amarradas, nem obrigadas a tomar banhos coletivos. Nada de água gelada. Precisariam se acostumar ao privilégio da individualidade. Ter seu próprio sabonete e toalha era uma grande novidade. Sentiram-se confusas ao descobrirem que havia um guarda-roupa para cada uma. Era a primeira vez que teriam algo seu (ARBEX, 2013, p.53).

Outro direito importante é Programa De Volta Para Casa, consolidado a partir da Lei 10.708, de 31 de julho de 2003, que institui o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes com transtornos mentais. O programa é voltado para pessoas egressas de hospitais psiquiátricos com dois anos ou mais de internação, visando à inserção social. A pessoa inclusa no programa recebe o auxílio-reabilitação no valor atualizado de R\$ 412,00, durante o período de um ano, podendo ser renovado.

Os serviços e instrumentos para a desinstitucionalização da pessoa com transtorno mental avançaram significativamente, com isso, proporcionou vida em sociedade a quem viveu segregado por um longo período, colaborando para abandonar o passado sombrio dos manicômios e começando uma nova história, com direitos garantidos.

As instituições extramuros mostram sua eficiência, pois a vida social é um dos elementos importantes para a saúde mental de qualquer indivíduo. A consolidação de leis e políticas garante às pessoas com transtorno mental um tratamento digno e humanizado, em espaços abertos e de base comunitária. O cuidado volta-se para as pessoas e não a doença, pois, a doença não as define.

Metodologia

Os caminhos metodológicos da presente pesquisa desenvolveram-se por meio do estudo exploratório. A pesquisa contou com ampla pesquisa bibliográfica e documental, leitura de livros, artigos científicos, impressos diversos, revistas, jornais, documentos da instituição CAPS II, para que assim, houvesse compreensão das categorias teóricas da presente pesquisa. Segundo Gil (2006, p.41), esse estudo:

[..] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Na coleta de dados as entrevistas foram utilizadas como principal meio de levantamento de dados qualitativos, as quais agregariam a pesquisa conhecimento acerca do objetivo proposto.

Entrevistar pessoas com transtornos mentais foi um desafio, pois se resgata memórias que os entrevistados querem esquecer, as falas oscilam constantemente, tornando desconexas e fugindo das perguntas apresentadas; mas acreditava-se no quanto estas entrevistas podiam acrescentar na pesquisa. Os entrevistados foram selecionados de forma aleatória, o critério era apenas ser usuário do serviço CAPS II.

As quatro pessoas entrevistadas receberam nomes fictícios para preservar a identidade das mesmas. Os nomes fictícios foram baseados no filme *Nise o coração da loucura*, filme gravado no Hospital Psiquiátrico Dom Pedro II, o qual retratou os tratamentos utilizados pelo hospital, como: lobotomia, choques elétricos, ou seja, com nenhum traço de humanidade. A psiquiatra Nise da Silveira, não concordando com estes tratamentos, assumiu a Seção de Terapia Ocupacional, o qual gerou diversas obras produzidas pelos clientes³.

A partir das falas dos entrevistados, é possível perceber a importância do CAPS II na vida deles, sendo que alguns sentem liberdade de conversar e de expor sobre seus problemas com a equipe multiprofissional do serviço. Apesar das falas dos entrevistados se apresentarem um pouco desconexas, eles respondem à pergunta realizada pela pesquisadora.

Na fala da Adelina Gomes, ela deixa claro o quanto à instituição foi e continua sendo importante, para que ela possa lidar melhor com seus problemas, na fala abaixo é notório que no primeiro contato com a instituição a entrevistada não se sentiu como

³ Nise dirigia-se aos internos como clientes, pois os profissionais estavam a serviço deles. Sobre o termo paciente, considerava que os profissionais que deveriam ser pacientes, ou seja, ter paciência com os clientes.

usuária daquela instituição, por acreditar que já estava “bem” psicologicamente em relação aos demais usuários.

Olha o CAPS pra mim foi assim um divisor de águas, porque eu cheguei aqui, é eu tinha acabado de sair do tratamento, eu cheguei aqui dura, corpo duro né por causa dos medicamentos, tremendo né, muito magra, confusa né e, e logo depois que eu saí do tratamento veio outro problema, que foi a artrite, eu não sei se é por causa dos medicamentos ou o que aconteceu. Eu não tinha isso! [...] E quando eu cheguei aqui eu achei meio estranho porque eu vi pessoas assim já num estado assim de é psiquiátrico, já bastante avançado né, e pensei assim: eu achei isso aqui não é pra mim não, eu não tão ruim assim! [...] Então o CAPS me ajudou muito e tanto que eu sempre recomendo o CAPs para pessoas que eu vejo que tá numa situação difícil. É eu falo que aqui tem psicóloga, psiquiatra, tem assistente social, e que aqui tem um acolhimento muito bom, que trata as pessoas como pessoas humanas; inclusive outro dia veio uma moça aqui e ela falou que: realmente o que você falou é verdade mesmo, que lá eles trata todo mundo com muito carinho (ADELINA GOMES, 2017).

Durante a fala do entrevistado Emygdio fica perceptível que ele apresenta muitos momentos de distração em relação a pergunta feita, não conseguindo responder de forma clara sobre a importância do CAPS na sua vida.

Eu gosto de cantar. Minha mãe fica lá em casa e, igual agorinha mesmo minha irmã tá cuidando dela. Aí eu ganho R\$1.500,00 por mês, mas minha irmã não quer me dá o dinheiro, eu quero ter dinheiro na carteira, porque se eu quiser ter um espetinho e uma coca eu beber. Eu queria trabalhar também. [...] A minha vida melhorou! Eu consigo tomar meus remédios sozinho já, a minha irmã deixa o vidrinho lá na pia dela e eu tomo antes de dormir (EMYGDIO DE BARROS, 2017).

O entrevistado Lucio apresenta uma fala clara sobre a instituição e o quanto ela fez e faz diferença na sua vida, a sua fala tem bastante foco na equipe que acolhe os usuários, que dá voz a eles. Já Otávio apresenta uma fala objetiva e bastante coerente com a pergunta.

O CAPS pra mim foi e tá sendo importante pra mim porque, ele me dá força pra mim, é conseguir vencer a batalha, o apoio que me dá na minha vida. É minha presença aqui no CAPS que é, eu consigo resolver meus problemas em casa. Entendeu! Em casa, na rua, na minha vida, consegue a, a ajudar a raciocinar, entendeu! Vocês, éeeee me dá atenção! Vocês, vocês acredita no que eu falo! E quando eu erro alguma coisa, vocês apoiam e considera que minha cabeça nem todas as vezes funciona do jeito que precisa funcionar, entendeu! (LUCIO, 2017).

O CAPS é importante em minha vida, me ajuda a controlar minha patologia (transtorno bipolar) através de consultas e receitas médicas (OTÁVIO IGNACIO, 2017).

Nas falas apresentadas, mostra-se a importância da escuta e também o poder de fala aos usuários, para que assim discutam sobre suas patologias, questões familiares e cotidianas. Acredita-se que eles se sentem confortáveis em um serviço aberto, tendo assim, uma boa frequência na instituição, procurando interagir com outros usuários, participar das oficinas terapêuticas e eventos propostos pela equipe.

Considerações finais

A presente pesquisa possibilitou compreender o avanço em relação ao processo de desinstitucionalização e a efetivação de direitos das pessoas com transtorno mental, garantindo um tratamento humanizado, mas ainda há muito o que se fazer para superação dos tratamentos que os indivíduos foram submetidos. Os resultados obtidos a partir da pesquisa exploratória e das entrevistas evidenciam a importância de um serviço aberto.

As falas originadas nas entrevistas concedidas mostraram a importância da *escuta* dos usuários; por vezes, o assunto perguntado era deixado de lado pelos mesmos, vendo a oportunidade de trazer qualquer tema que ali seria escutado e teria alguém para interagir.

As respostas das perguntas trouxeram o quanto o serviço de caráter aberto mudou suas vidas, pois além de encontrar na equipe multiprofissional pessoas que os respeitam e escutam, a fala pode até oscilar ou ser desconexa, mas a subjetividade do usuário e a verdade que acredita, é obtida por meio da escuta.

A família tem um papel fundamental no tratamento, pois podem auxiliar nos cuidados diários, nas regulações de horários para as medicações, no apoio e no afeto destinado aos seus entes. Mas os próprios familiares também precisam de apoio e acompanhamento por parte da equipe multiprofissional.

Em relação à internação psiquiátrica, foi perceptível a dificuldade de lembrar este momento, pois era algo que os afastou da sociedade e convívio familiar, e gerou medo em alguns dos depoentes. As falas permitiram compreender como a internação também foi

necessária para a reabilitação, mas que não querem voltar a usar este procedimento; o tratamento no CAPS II proporciona a eles esta possibilidade.

O tema tem relevância para a prática do profissional assistente social, a concretização dos direitos dos usuários, a luta pela efetivação de políticas públicas, proporcionando a quebra de paradigmas e mostrando que todos os espaços públicos lhes pertencem, que possuem direitos como qualquer cidadão afinal, “de perto ninguém é normal” (VELOSO, 1986).

Referências

- ALVES, Isadora de Souza. **Eu tenho muito medo de voltar”: relatos da institucionalização total de pacientes com transtornos mentais**. 2016. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba 2016.
- AMARANTE, Paulo. **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.
- _____. **Saúde Mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Senado Federal, Brasília, DF: 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 janeiro 2017.
- _____. **Projeto de Lei 3.567, de 12 de setembro de 1989**. Brasília, DF:1989. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20004>> Acesso em: 16 dezembro 2016.
- _____. Lei nº 8.742, de dezembro 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Brasília, DF: 1993. Disponível em: <http://www.saude.mg.gov.br/images/documentos/Portaria_224.pdf> Acesso em: 04 abril 2017.
- _____. **Portaria GM n.º 224, de 29 de janeiro de 1992**. Disponível em: <http://www.saude.mg.gov.br/images/documentos/Portaria_224.pdf> Acesso em: 8 dezembro 2016.
- _____. **Portaria GM n.º 106, de 11 de fevereiro de 2000**. Disponível em: <<http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2015/marco/10/PORTARIA-106-11-FEVEREIRO-2000.pdf>> Acesso em: 11 dezembro 2016.
- _____. **Portaria GM/MS n.º 251, de 31 de janeiro de 2002**. Disponível em: <http://www.saude.mg.gov.br/images/documentos/Portaria_251.pdf> Acesso em: 20 março 2016.

- _____. **Portaria GM/MS n.º 336, de 11 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <<http://www.maringa.pr.gov.br/cisam/portaria336.pdf>> Acesso em: 12 fevereiro 2017.
- _____. **Portaria GM/MS n.º 3.088, de 23 de dezembro de 2011.** Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html> Acesso em: 20 fevereiro 2017.
- _____. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. **Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.** Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm> Acesso em: 15 dezembro 2016.
- _____. Lei n 10.708, de 31 de junho de 2003. **Institui o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações.** Brasília, DF: 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.708.htm> Acesso em: 7 janeiro 2017.
- _____. **Reforma Psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil.** Ministério da Saúde. Brasília, DF: 2<http://www.saude.mg.gov.br/images/documentos/Portaria_224.pdf>005. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15_anos_Caracas.pdf>. Acesso em: 07 janeiro 2017.
- _____. **Capacita SUAS: configurando os eixos de mudança.** Brasília: 2008. v. 1. Disponível em: <<http://www.wold.cenpec.org.br/biblioteca/acao-comunitaria/manuais-guias-e-cartilhas/caderno-suas-volume-1-configurando-os-eixos-da-mudanca>> Acesso em: 10 abril 2017.
- _____. Previdência Social. **Benefício de prestação continuada.** Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/servicos-ao-cidadao/todos-os-servicos/beneficio-assistencial-bpc-loas/>> Acesso em 2 maio 2017.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2008.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica.** São Paulo: Perspectiva, 2012.
- FUCHS, Angela Maria Silva. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas /** Angela Maria Silva Fuchs, Maira Nani França, Maria Salete de Freitas Pinheiro. – Uberlândia: EDUFU, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Canais:** banco de dados: cidades@: Minas Gerais: Ituiutaba – infográficos: dados gerais do município 2017. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=_ES&codmun=313420&search=minas-gerais|ituiutaba|infograficos:-dados-gerais-do-municipio> Acesso em: 20 abril 2017.

ITUIUTABA. **Prefeitura Municipal**. 2017. Disponível em: <<https://www.ituiutaba.mg.gov.br/>> Acesso em: 01 abril 2017.

MARTINELLI, Maria Lúcia, et al (org). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MARCONI e LAKATOS, Marina de Andrade. Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

ROSA, Lucia, et al (org). **Atenção psicossocial e serviço social**. Campinas: Papel Social, 2016.

SILVA, Priscila Aguiar. **As dimensões do trabalho do profissional de serviço social: um estudo no município de Santa Vitória (MG)**. 2014. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Universidade de Uberlândia, Ituiutaba 2014.

SPOSATI, Aldaíza. **A menina LOAS: um processo de construção da assistência social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão et al (org). **Saúde mental e serviço social: o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Desafios políticos da reforma psiquiátrica brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2010.

VENEZUELA. **Declaração de Caracas**. Disponível em: <www.abrasme.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3696>. Acesso em: 13 março 2017.

UNIÃO SOVIÉTICA. **Declaração de ALMA-ATA: Conferência internacional sobre cuidados primários de saúde**. Disponível em: <<http://cmdss2011.org/site/wp-content/uploads/2011/07/Declara%C3%A7%C3%A3o-Alma-Ata.pdf>>. Acesso em: 15 fevereiro 2017.

SOU MAIS DO QUE O SEUS OLHOS PODEM VER

Roseli Franco Azevedo – Facip/UFU
roselifranco63@bol.com.br

Eixo VI – Resumo Expandido

Introdução

Neste resumo expandido destaca-se o trabalho realizado no conteúdo de Geografia, com 32 alunos dos 6º e 7º anos da Escola de Educação Especial Risoleta Neves, com Deficiência Intelectual Global e Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

No mês de setembro de 2017, foi trabalhado o conteúdo “A história de Ituiutaba, o passado e o presente”. Ao tratar sobre a história da cidade, os estudantes foram envolvidos pela temática, mas quando se passou a discutir sobre a história do presente, foi uma surpresa verificar tantas divergências sobre o tema entre os discentes, chegando a haver manifestações por parte de alguns que destacaram que não conheciam certos lugares na cidade, apresentados por meio de fotografias de locais e prédios diversos de Ituiutaba como: Prefeitura, Fórum, Hemominas, marco comemorativo da cidade e outros.

Assim, após estas descobertas foi solicitado aos estudantes que fotografassem lugares da cidade que eles conheciam, para que pudesse ser feita uma discussão entre eles, tendo como ponto de partida, o que já haviam visto em outro momento em sala de aula. Com base nas fotos, eles teriam também que relatar para a sala, qual era o uso daquele espaço para a comunidade. O resultado não foi satisfatório, pois poucos alunos fizeram as fotos. Então, eu como mentora do projeto, passei a fazer as fotografias dos espaços significativos para o trabalho, enfocando a cidade de Ituiutaba, e os seus 116 anos de emancipação.

Nesse sentido, o trabalho teve como objetivo conhecer e valorizar os espaços da cidade de Ituiutaba, quanto à ocupação e uso destes espaços pela comunidade, havendo também a importância de se conhecer os aspectos socioculturais e de vivência coletiva, assim como promover nos alunos a busca de conhecimentos, que possam norteá-los no

questo geográfico do município. Já que teve como tema, uma visão da cidade de Ituiutaba, por meio de motivos fotográficos.

Além disso, teve como intuito proporcionar uma visão da função de cada lugar fotografado, descrevendo a transformação e sua utilidade para a comunidade.

Por meio das fotos foram discutidos os espaços e seus significados, e suas funções para a sociedade ituiutabana. Ainda, no trabalho, foi propiciada aos discentes a oportunidade de discutir com os colegas em sala de aula, e também com os familiares, sobre a vivência da sociedade e sua transformação dentro do contexto urbano.

Desenvolvimento

Foi proposto aos alunos fotografarem lugares que, para eles, seriam importantes, e, além disso, eles deveriam apresentar qual seria o papel destes lugares para a cidade de Ituiutaba/MG.

Os estudantes escolherem uma das fotografias tiradas e debateram com a sala de aula o porquê da escolha, fazendo uma análise em parceria com os colegas em aula. Assim, a professora procurou incentivar que todos participassem do debate evidenciando seu ponto de vista. Em seguida, foram listados no quadro os conhecimentos que os alunos já tinham sobre a foto escolhida por eles.

Foi estimulado e oportunizado aos discentes que se expressassem, fizessem indagações e registrassem. Em seguida, foram sanadas as dúvidas deles em relação ao que eles desejavam saber sobre o tema. Ainda, dentro da dinâmica proposta, houve participação da família, pois os estudantes questionaram sobre a história da cidade em suas casas junto aos seus pais, avós e parentes próximos.

O trabalho foi desenvolvido utilizando o método de pesquisa em literaturas existentes, composta de um grande acervo histórico, além de músicas e vídeos sobre a cidade de Ituiutaba. Houve também a utilização de celular, máquina fotográfica e impressora.

Utilizou-se como literatura sobre a história da cidade, o livro *“A Loja do Osório”*, do escritor Petrônio Rodrigues Chaves. Outra obra rica em conteúdo, com ampla informação

sobre a história de Ituiutaba, é o editado em 2001, com o nome: “*2001 Centenário de Ituiutaba*”. Este livro só foi possível graças a um trabalho de pesquisa, realizado por discentes e professores das escolas, municipais, particulares e estaduais de Ituiutaba. Nesta obra, o destaque foi a história da cidade contada por meio de seus espaços fotografados a partir da visão dos estudantes.

Diante destas fontes, foi possível identificar o crescimento da cidade de Ituiutaba nos últimos anos, com a oportunidade de comparar semelhanças, o que enriqueceu o debate, já que houve divergências em relação ao tema proposto.

Assim, foi proporcionado aos discentes ver que a cidade passou e passa por transformações significativas, como o acesso à educação em nível superior com o advento das universidades; além disso, houve a aquisição de novas tecnologias e a formação de novos bairros, e com a demonstração de tudo que a cidade tem e o que pode proporcionar aos seus cidadãos.

Por último, foi realizada, no pátio da escola, a exposição intitulada “Sou mais do que o seus olhos podem ver”, no Dia da Família na Escola, contando com a visitação e participação de toda a comunidade escolar.

A professora, além da mediação dos debates e formatação dos trabalhos, também tirou fotos que foram impressas e apresentadas na exposição.

Considerações Finais

Mesmo Ituiutaba tendo 116 anos de emancipação política administrativa os alunos chegaram à conclusão que ainda existe a necessidade de políticas públicas voltadas para o povo. Já que a cidade se desenvolveu, existe a necessidade de haver mais investimentos em saúde, segurança, transporte público, lazer e educação.

Foi possível observar também que em alguns aspectos o desenvolvimento foi pouco ou quase nada. Existe uma falha grande com a falta de literaturas e mapas atualizados da cidade.

Há uma morosidade por parte das secretarias e órgãos ligados à administração pública em fornecer dados relacionados à cidade.

Outro fator importante quanto à exposição foi ter chamado à atenção da comunidade, e também dos outros alunos da escola, para pontos de expressão tanto em termos de estrutura física como o próprio prédio da Prefeitura Municipal, da Catedral de São José pela sua imponente arquitetura. Muitos demonstraram interesse pela mostra, devido visualizar nas fotos, detalhes que mesmo conhecendo os locais fotografados, não haviam despertado para as especificidades de cada local.

Um destaque importante foi os diálogos entre os alunos, que demonstraram interesse em afirmar que conheciam cada local, mesmo havendo alguns que se mostraram surpresos e admirados por haver locais que não conheciam.

Fatores estes que tornaram a exposição uma atração importante durante a realização da Família na Escola. Pelo fato de que os alunos em companhia de seus familiares se mostraram interessados e havidos em querer mostrar em cada foto que conhecia determinado local.

Referências

CHAVES, Petrônio Rodrigues. **A loja do Osório**. Ituiutaba. 1984, 472p.

ZOCCOLI, José Benedito. **Centenário de Ituiutaba**. Ituiutaba: Ed. Gráfica Ituiutaba LTDA, 2001, 327p. Pesquisa: Alunos das Escolas Estaduais, Municipais e Particulares de Ituiutaba. 2001

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL

Ilda A. Silva Van Der Mer – Escola Estadual Gov. Israel Pinheiro
ildavandermer@yahoo.com.br

Eixo VI – Resumo Expandido

Introdução

Este relato tem como desígnio essencial a importância do ensino e inclusão da educação para presidiários que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos e discutir a grande necessidade de uma inserção do egresso no mundo profissional. A Educação de Jovens e Adultos vem para contribuir com este processo de inclusão, de maneira que aqueles que não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio possam, assim, concluir. Relatar sobre este processo é descobrir oportunidades, meios, estímulos, diálogos e, acima de tudo, uma experiência apoiada em aspectos psicológicos e sociais. Percebendo assim que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e em qualquer indivíduo. O condenado, além de se ver despojado de liberdade, também se sente sem condições para expressar levando a um esfacelamento analógico do indivíduo.

A situação da inclusão tem sido cada vez mais um fato de discussão em seminários, palestras e encontros escolares. Porém, algumas escolas têm resistido aos desafios e mudanças, devido ao despreparo e deficiência na adequação curricular ou mesmo em atividades que levem à flexibilidade do ensino, pois se percebe que cada aluno tem sua capacidade de expressão, visualização e aprendizagem distintas. A adaptação de novos conhecimentos, a assimilação da aprendizagem, na qual o aprendiz incorpora o novo conhecimento ao que já prevalece, pode levar a uma diversidade e organização pedagógica.

Ao abordar sobre Inclusão no sistema prisional na sala de aula, tomamos como base o conhecimento adquirido nas tendências pedagógicas aprendidas ao longo dos anos até as atuais. O processo de inclusão deve capacitar e qualificar seres humanos como: educadores,

gestores e família, para que, assim, a sociedade se torne mais igualitária e aberta, aceitando e compreendendo a necessidade de todos. Falar de inclusão não é simplesmente ditar regras e normas. É preciso conhecer o aprendiz como um ser humano, mesmo sendo deficiente visual, auditivo ou deficiente de aprendizagem. Acima de tudo, é preciso rever como vem sendo cogitada a educação para todos. O aluno é o sujeito primordial no ensino, mesmo quando é considerado o “diferente” da turma.

O objetivo deste relato é evidenciar a necessidade da educação para a ressocialização das pessoas desprovidas de liberdade que integram o sistema prisional, de forma que quando postos em convívio com a sociedade, elas possam dar continuidade aos seus estudos sem problemas, para uma maior possibilidade de reinserção social e a probabilidade de ingressar no mercado de trabalho.

E sentir, como educadora, a expressão de contentamento quando os mesmos percebem que a sua capacidade de compreender tanto a Matemática (nosso caso), como outro conteúdo pode contribuir com seu destino lá fora. Poder expressar-se sobre isso se torna imensamente relevante quando se presencia a esperança de dias melhores em cada um dos detentos. O método de Associação de Proteção e Assistência a Condenados (Apac) existe também em Ituiutaba/MG. Aonde, como apoio da SEE-MG e uma parceria com a Escola Estadual Governador Israel Pinheiro vem realizando um trabalho para resgatar a cidadania dos recuperandos (assim são chamados), com projetos como: palestra sobre o meio ambiente, sobre o lixo doméstico, energia renovável, reutilização do óleo de cozinha, filmes, festa junina, a consciência negra.



Figura 1 – Recuperando trabalhando na oficina

Fonte: Acervo da APAC –
2017

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Segundo Coyle (2002), o processo educacional não é apenas uma mordomia outorgada pela administração penitenciária, mas algo que vem a favorecer os presos para um melhor aproveitamento do tempo em que estão presos, oferecendo condições básicas, como ler, escrever, fazer cálculos que contribuirão para sobreviver no mundo exterior.

Para compreender as probabilidades e dificuldades no que tange à educação no sistema prisional é necessário ponderar o histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e compreender as relações existentes no cárcere entre os sujeitos lá inseridos, todos os profissionais que neste sistema atuam e a dinâmica da instituição prisional, para então verificar como essas relações conversam entre si e influenciam na efetivação de programas educacionais dentro do sistema carcerário, haja vista que este é um cenário estigmatizado pela violência e exclusão.

De acordo com a FBAC (Fraternidade Brasileira de Assistência aos condenados), a primeira APAC nasceu em São José dos Campos (SP), em 1972, e foi concebida pelo advogado e jornalista Mário Ottoboni e um grupo de amigos cristãos. Segundo a pesquisa da professora e advogada Faria (2001), o método socializador da APAC se expandiu por vários estados brasileiros (aproximadamente 100 unidades em todo o Brasil) e no exterior. Já foram implantadas APACs na Alemanha, Argentina, Bolívia, Bulgária, Chile, Cingapura, Costa Rica, El Salvador, Equador, Eslováquia, Estados Unidos, Inglaterra e País de Gales, Latvia, México, Moldovia, Nova Zelândia e Noruega.

O modelo Apaqueano foi reconhecido pelo *Prison Fellowship International* (PFI), organização não governamental que atua como órgão consultivo da Organização das Nações Unidas (ONU) em assuntos penitenciários, como uma alternativa para humanizar a execução penal e o tratamento penitenciário. A metodologia APAC embasa-se no

estabelecimento de uma disciplina rígida, qualificada por respeito, ordem, trabalho e envolvimento da família do sentenciado (OTTOBONI, 2011).

De acordo com Smith (2008), os educadores precisam estar atualizados para fazer a diferença na utilização de novos métodos, monitorando o progresso dos alunos individualmente, de forma que assegure o ensino correto. Mas, só quem vive a experiência de conhecer a inclusão pode dizer o que é trabalhar com um(a) aluno(a) que não sabe o que o professor está ensinando ou até mesmo o que está falando, pois as situações que envolvem o relacionamento de alunos inclusos dentro da sala de aula requerem uma atenção especial tanto do professor quanto dos companheiros. Nos últimos anos muito se tem preocupado com o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais e a forma como atendê-los de maneira afetiva, onde a aprendizagem possa ser efetivada. Porém obstáculos ocorrem devido à falta de conhecimento da forma de vida de cada um.

Elementos fundamentais para o desenvolvimento do método APAC

O método Apaqueano parte da conjectura de que todo ser humano é recuperável, desde que haja um tratamento adequado. Para tanto, trabalha-se alguns meios fundamentais de grande importância para o recuperando, ressaltando, assim que, para o êxito no trabalho de recuperação do condenado, é necessária a adoção de todos eles, quais sejam:

- ✓ Participação da comunidade;
- ✓ Recuperando ajudando recuperando;
- ✓ Trabalho;
- ✓ Religião;
- ✓ Assistência jurídica;
- ✓ Assistência à saúde;
- ✓ Valorização humana;
- ✓ Família;
- ✓ O voluntário e sua formação;
- ✓ Centro de Reintegração Social – CRS (O CRS possui três pavilhões destinados ao regime fechado, semiaberto e aberto);

- ✓ Mérito do recuperando;
- ✓ Jornada de libertação com Cristo.

No sistema Prisional APAC não há presença de policiais e agentes penitenciários, e as chaves do presídio ficam em poder dos próprios recuperandos;

- Ausência de armas;
- A religião é fator essencial da recuperação;
- A valorização humana é a base da recuperação, promovendo o reencontro do recuperando com ele mesmo;
- Os recuperandos têm assistência espiritual, médica, psicológica e jurídica prestada pela comunidade;
- Além de frequentarem o EJA, os recuperandos praticam trabalhos laborterápicos, como cuidar da horta, preparar a comida; no regime aberto e na oficina construindo portões metálicos o trabalho tem o enfoque da inserção social, pois, o recuperando trabalha fora dos muros do Centro de Reintegração fazendo a limpeza do local. Além das atividades externas, na sala de aula o diálogo pode ser considerado como uma forma de aliviar tensões e ansiedades. Alguns relatam que estudar é a melhor parte do dia.

Desenvolvimento

Hoje, a APAC, instalada na cidade de Ituiutaba/MG, é uma referência, demonstrando a possibilidade de humanizar o cumprimento da pena. O Apaquianos de Ituiutaba/MG ficam nas celas para dormir. De manhã levantam bem cedo e desenvolvem várias atividades. Eles cuidam da jardinagem, da cozinha, fazem tapetes de crochê e para os que gostam de ler ainda sobra um tempo. Participam ainda de palestras, cultos e missas dentro do recinto onde estão inseridos. Todos são identificados pelo seu nome e devem seguir regras que são impostas pelo sistema. Alguns dos recuperandos foram aprovados na Universidade, um cursando Administração de Empresas e outro se aprovou em 2º lugar para o curso de direito.

Além de os detentos frequentarem cursos da EJA e profissionalizantes, possuem ainda atividades diversas, esquivando-os do tempo ocioso. Os recuperandos estudam de

manhã (1º, 2º, 3º e 4º períodos), que se refere ao Ensino Fundamental e à tarde o Ensino Médio. Os conteúdos ministrados são trabalhados de forma interdisciplinar. Para aprender matemática é preciso um pouco de cada conhecimento e, pensando nisso propomos atividades envolvendo as quatro operações, potenciação, radiciação e dicas de porcentagem utilizando recortes de panfletos, o que leva os alunos a relatarem que não sabiam nada de determinado conteúdo e que agora estão conseguindo resolvê-lo com facilidade.

O conhecimento matemático, as medidas de capacidade e volume vêm sendo ministrados na preparação de produtos de limpeza como sabão líquido e em barra com o óleo de cozinha utilizado na preparação da alimentação dos mesmos.

Figura 2 – O óleo usado



Figura 3 – Preparação do sabão



Fonte: Arquivo da autora.

De acordo com Smith (2008), os educadores precisam estar atualizados para fazer a diferença na utilização de novos métodos, monitorando o progresso dos alunos individualmente, de forma que assegure o ensino correto. Mas, só quem vive a experiência de conhecer a inclusão pode dizer o que é trabalhar com um(a) aluno(a) que não sabe o que o professor está ensinando ou até mesmo o que está falando, pois as situações que envolvem o relacionamento de alunos inclusos dentro da sala de aula requerem uma atenção especial tanto do professor quanto dos companheiros. Nos últimos anos muito se tem preocupado com o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais e a forma como

atendê-los de maneira afetiva, onde a aprendizagem possa ser efetivada. Porém obstáculos ocorrem devido à falta de conhecimento da forma de vida de cada um.

Considerações Finais

Diante da experiência no sistema prisional voltado para a educação, observa-se que a educação inclusiva deve estar implantada na ressocialização do indivíduo desenvolvendo projetos que visem o resgate da autoestima e na adequação psicológica baseada em atitudes e expressões que podem ser inseridas com trabalhos variados como: o bingo usando as quatro operações, as potências, o ensino de porcentagem e a leitura de textos distintos com roda de conversa dos mesmos.

Isto é um desafio, pois muitos precisam ser alfabetizados; relatam que passaram pela escola dez ou vinte anos atrás. Muitos chamam a sala de aula de cela de aula.

Este caminho tem tudo para ser mais longo. Está apenas no começo; o sistema prisional ainda tem que passar por várias mudanças que esperamos ser para o bem da sociedade e do indivíduo, pois o ser humano pode, sim, ser recuperável e incluído na sociedade.

Referências

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

CARTILHA NOVOS RUMOS NA EXECUÇÃO PENAL – Projeto do Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Cartilha editada pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais, lançado em dezembro de 2001.

COYLE, Andrew. **Administração Penitenciária: Uma abordagem de Direitos Humanos**: Manual para Servidores Penitenciários. Londres: International Centre for Prison Studies, 2002, p. 186.

FRATERNIDADE BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS. **A participação da comunidade**. Atualizado em 22 de Dezembro de 2015. Acesso em: 05 nov. de 2017. Disponível em: <<http://www.fbac.org.br/index.php/pt/metodo-apac/participacao-da-comunidade>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

OTTOBONI, Mário. **Ninguém é irrecuperável**. 10. ed. São Paulo: Cidade Nova, 2011.

SMITH, Deborah D. **Introdução a Educação Especial**. Ensinar em tempos de inclusão. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

(RE)EXISTÊNCIAS E OCUP(AÇÕES) AO MOVIMENTO ESCOLA ‘SEM’ PARTIDO

Nathalia Sousa Lima – FACIP/UFU
nat_sou@hotmail.com

Matheus Moura Martins – FACIP/UFU
matheus.moura@ufu.br

Sandro Prado Santos – FACIP/UFU
sandro.santos@ufu.br

Eixo VI – Resumo Expandido**Introdução**

A ideia de produção desse texto se deu a partir da nossa aproximação aos mais pioneiros e combativos momentos de ocupação de escolas públicas brasileiras. Nesse contexto nos aproximamos da *Carta aberta aos secundaristas* produzida pelo filósofo Peter Pál Pelbart (2016) no contexto da ocupação de mais de duzentas escolas pelos secundaristas em São Paulo.

A ocupação de algumas escolas estaduais da cidade de Ituiutaba/MG, com o lema ‘*A escola é nossa!*’, aconteceu em outubro de ano de 2016, momentos em que estávamos envolvidos nas ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Biologia e no âmbito do Estágio Supervisionado IV do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU. A ação dos/as alunos/as produziu uma grande sensibilidade e participação de pais, professores/as e funcionários/as da escola, pois o movimento colocado por eles/as ‘*Quem acha que a juventude está perdida não frequentou nenhuma escola ocupada!*’ se distanciou da imagem construída pela grande mídia que apresenta a escola pública como instituição violenta, frequentada por alunos/as desinteressados/as e desmotivados/as, oriundos/as de famílias desestruturadas.

Consideramos que a experiência foi muito intensa ‘[...] vital [...] foi uma experimentação coletiva, micropolítica e macropolítica, que abriu um campo de possíveis

[...] tal como de fato foi contagiando outros Estados do Brasil, de forma variada'. (PELBART, 2016, p. 11). Secundaristas,

[...] no momento em que percebem que estão à mercê das instâncias várias do Estado incumbidas de decidir sobre seu destino como uma simples canetada, é justo quando percebem o quanto esse poder desmensurado pretende decidir sobre sua vida a mais cotidiana, é então que tudo se revira, pois de pronto deixam de estar à mercê porque sentem o intolerável da situação, e não podem fazer diferente senão ir para o enfrentamento, para a resistência ativa e passiva, para as ruas, furando com grande ousadia o bloqueio midiático, o bloqueio militar, o bloqueio jurídico, o bloqueio do medo ou da intimidação. (PELBART, 2016, p. 12).

Eles/as não aguent(av)am mais '[...] a mercantilização da educação, as relações de poder vigentes dentro da escola, a disciplina panóptica, os modos desgastados de ensino, aprendizado, avaliação, até mesmo o objetivo da escola...'. (PELBART, 2016, p. 9). E nessa esteira de governamentos, controles, ataques e intensas disputas sobre '*o que é a educação e a escola pública*', destacamos o propalado Movimento Escola 'Sem' Partido (MESP). Recorremos ao material '*A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*' produzido pela Associação civil Educativa (2016) que atua nos campos da Educação, da Cultura e da Juventude, na perspectiva dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, objetivamos, nesse relato de experiência, tecer as linhas de fugas produzidas pelo movimento das ocupações diante as tentativas de controle e de pensamento único do MESP, revelando enfrentamentos na reinvenção da escola e da educação, '[...] reafirmando-as como lugares da pluralidade, da partilha, das construções coletivas de práticas, conhecimentos e identidades'. (GIROTTI, 2016, p. 75).

O que quer o programa 'escola sem partido'?

O MESP tem produzido angústias nos movimentos educacionais e nas escolas brasileiras, por outro lado alguns familiares o apoiam. Esse apresenta inspiração em iniciativas internacionais e tem como objetivos: '[...] a descontaminação e desmonopolização política e ideológicas das escolas; o respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes; e o respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos uma educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções'. (CARA, 2016, p.45).

Observamos aqui um indício de controle dos currículos escolares. Além disso, o movimento se pauta em um regime discursivo que visa ‘[...] difundir a ideia de uma educação neutra, supostamente desvinculada de um projeto de sociedade e de interesses de diferentes ordens’. (GIROTTTO, 2016, p. 70).

Com a aprovação do projeto teremos qual escola? E qual educação? “[...] sem voz, sem liberdade, sem divergências, sem cidadania, sem questionamento, sem reflexão, sem política, sem economia, sem artes, sem apropriação de cultura, ou seja, uma escola sem educação” (CARA, 2016, p. 47), um conjunto de normas sem sentido. “O Escola sem Partido tem partido, sim, o partido do golpe” (GADOTTI, 2016, p. 153), cercado pelas forças do conservadorismo neoliberal. Uma escola que atende(rá) as metas de grupos empresariais que avançam e espreitam a educação sob “[...] o pensamento único, o controle ideológico, a difusão dos interesses de um grupo específico e de sua visão de mundo, o combate à pluralidade, à multiplicidade de experiências, ao diálogo e à partilha [...]”. (GIROTTTO, 2016, p. 73). Ora, pretendem difundir e materializar “[...] o viés autoritário da instituição escolar e blindar os jovens do contato com o contraditório, isto é, com a teoria social crítica e com o respeito à diversidade”. (VASCONCELOS, 2016, p. 81). Nesse campo de disputas, o MESP oferece ferramentas de delação e de denúncia aos familiares que identificarem paradoxos em conflitos com suas convicções morais, sexuais e religiosas. O movimento “[...] se utiliza de desinformação, da ignorância e do preconceito para estimular o medo e o pânico nas famílias, nas escolas e na sociedade, para incentivar perseguições”. (CARREIRA, 2016, p. 127).

Nessa seara, todos aqueles que têm lucrado com esse projeto “[...] militam em favor da ampliação do controle e da precarização do trabalho docente, o desrespeito à autonomia da escola e dos sujeitos da educação [...]”. (GIROTTTO, 2016 p. 73).

Nesse sentido, apostamos que a escola deve sim ter partido, pelos direitos humanos e pela vida digna. No entanto, diferentemente do pensam os/as gestores/as do MESP existem resistências e formas criativas de lutas que entram em embates. E, nesse momento,

podemos citar a rebeldia-resistência construída pelos/as alunos/as contra a tentativa de controle e pensamento único, o movimento dos/as secundaristas.

De um lado estão aqueles que buscam combater a pluralidade da escola, defendendo o pensamento único, a homogeneização das práticas, silenciando as diferentes vozes dos sujeitos da educação. E agem dessa forma almejando ocultar os seus próprios interesses, uma vez que, ao defenderem o pensamento único, apresentando-o como universal, esquecem de dizer se tratar do seu próprio grupo. Do outro lado há aqueles que, contra essa tentativa de controle, reinventam a escola e a educação, reafirmando-as como lugares de pluralidade, da partilha, da construção coletiva de práticas, conhecimentos e identidades. (GIROTTI, 2016, p. 75).

No contexto apresentado, os/as alunos/as que fizeram ocupações na escola produziram linhas de pensamento que operaram rachaduras, fissuras, fugas, vazamentos e borramentos na intenção conservadora do MESP. Produziram *outros* modos de compreender e interagir com questões educacionais. Com isso, consideramos que foram emblemáticas as inúmeras ocupações de escolas em todo país. Destacamos que foi atrás das rupturas que encontramos processos de insurgências de modos *outros* de pensar e fazer o currículo e o cotidiano escolar.

O que as ocupações têm a dizer sobre o ‘escola sem partido’? O que elas nos ensinaram?

Ao circularmos pelas escolas estaduais, no município de Ituiutaba/MG, que estavam em ocupação protagonizada pelos/as estudantes, percebemos vozes contrárias e na contramão às propostas do MESP, expondo claramente a natureza autoritária de um movimento que esconde sua própria ideologia na tentativa de silenciar e invisibilizar o dogmatismo conservador. Os/as estudantes, ao ocupar coletivamente o espaço escolar antes policiado, expandiram e fizeram valer a potência e o desejo de driblar as hierarquias; de ressignificar a escola se mostrando ativos diante dos problemas que atingem a educação. Presenciamos inúmeros posicionamentos e reivindicações de participação nas tomadas de decisões daquilo que lhes diz respeito, por melhores condições para suas escolas e para a Educação como um todo. Reivindicavam o direito à Educação de dialogar e refletir sobre em que escola querem estudar, que educação querem ter.

No contrapelo do ‘Escola sem Partido’ encontramos jovens resistentes, críticos/as ao desmonte que vive a educação pública brasileira. Em suas ações cotidianas apostaram e reinventaram escolas e currículos *outros*, avessos a precarização das condições materiais, do controle centralizado e da falta de diálogo. Produziram experiências curriculares *outras* em que os conteúdos clássicos dialogavam com as suas demandas de vida, dialogavam sobre política, sexualidade, gêneros, violências cotidianas. Temas envolvendo sexualidades, gêneros e corpos que não são considerados no currículo escolar, por ser tratado como aquilo que não deveria acontecer na escola, foram possíveis, desbloqueados e reativados (o incontornável, o imprevisível num discurso pedagógico frequentemente normativo e prescritivo), tais como: ‘*Conversa sobre filosofia Queer: pensando sobre corpo, sexo, raça e gênero*’; ‘*Sexualidade como ferramenta de dominação*’.

Vivenciamos assim, como em outras escolas, salas de aula “[...] substituídas pelas rodas de conversa. As aulas expositivas deram lugar aos saraus”. (GIROTTI, 2016, p. 75). A escola ganhou novos arranjos: sarau cultural, rodas de capoeira, cine debate, oficina de desenho, dentre outros. Apresentando-a como um espaço da construção coletiva.

Presenciamos que os espaços, os símbolos, os signos, os conteúdos, as práticas e os desejos interditos no cotidiano escolar foram ressignificados, reativados e reapropriados pelos/as estudantes. E com isso, vimos surgir *outra* escola, *outra* possibilidade de currículo, *outra* constituição do *espaço-tempo* escolar. Constituíram “[...] uma verdadeira aula de ética e de política” (PELBART, 2016, p. 5), compondo uma nova coreografia no cotidiano escolar. Operaram um corte na continuidade no controle e na despolitização da educação (uma escola disciplinadora, a hierarquia arbitrária, a degradação das condições de ensino), bem como rupturas nos modos da “[...] da percepção social sobre o ensino, a escola, a polícia, o Estado, o poder, o desejo” (PELBART, 2016, p. 9).

Nas convivências com essas experiências nas ocupações os/as estudantes tomaram partido de romper com a lógica da escola dita ‘sem’ partido. E, por princípio, resistiram para assegurar voz, liberdade, divergências, cidadanias, questionamento, reflexão, política,

economia, artes, apropriação de cultura, ou seja, uma escola COM educação. Entraram num jogo de disputa sobre o que é a educação e sobre como a escola deve ser.

Assim como Girotto (2016), marcamos que as ocupações produziram formas criativas de luta e resistências, redesenhando o campo de possibilidades da escola. O que parecia inevitável, mudou e algo se deslocou: “[...] a inversão das prioridades entre o público e o privado, a primazia da voz dos estudantes, a possibilidade de imaginar uma outra escola, um outro ensino, uma outra juventude, inclusive uma outra sociedade!”. (PELBART, 2016, p. 10).

Considerações

O presente relato de experiência teceu as linhas de fugas produzidas pelo movimento das ocupações diante às tentativas de controle e de pensamento único do MESP. Linhas que colocaram em funcionamento rachaduras, fissuras, fugas, vazamentos e borramentos nos modos conservadores de compreender as questões educacionais, nos quais destacamos: a driblagem de hierarquias; a reivindicação na participação nas tomadas de decisões; a centralidade de diálogos, saraus e rodas de conversa; a composição dos conteúdos clássicos com as demandas de vida dos/as estudantes; politização do espaço escolar; estudos *Queer*; o entendimento da sexualidade enquanto um dispositivo histórico; a primazia da voz dos/as alunos/as, da liberdade, das divergências, da cidadania, da reflexão, do questionamento, da política, artes, apropriação de cultura. A racialização e a sexualização do/no espaço escolar apareceram como mobilizadores das experiências nas ocupações. Problematizaram o silêncio como discurso e enfrentaram a lógica da mordaca com a juventude LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais).

De algum modo, a experimentação das ocupações nos espaços escolares trouxeram à tona formas de resistências, movências e reinvenções que foram se forjando à revelia e a contrapelo do MESP, redesenhando o campo de possibilidades do espaço escolar: uma outra escola, um outro ensino, uma outra juventude. As rupturas foram potentes, pois por meio delas encontramos processos de insurgências de modos *outros* de pensar e fazer o currículo e o cotidiano escolar.

Referências

- ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO. **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- CARA, Daniel. O programa 'Escola Sem Partido' quer uma escola sem educação. In: Associação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 43-48.
- CARREIRA, Denise. No chão da escola: conversando com famílias e profissionais da educação sobre o Escola sem Partido. In: Associação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 125-135.
- GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente ao 'Escola Sem Partido'. In: Associação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 149-160.
- GIROTTI, Eduardo. Um ponto na rede: o 'Escola Sem Partido' no contexto da escola do pensamento único. In: Associação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 69-76.
- PELBART, Peter Pál. **Carta aberta aos secundaristas**. São Paulo: Edições n-1, 2016.
- VASCONCELOS, Joana Salém. A escola, o autoritarismo e a emancipação. In: Associação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 77-82.