

EUNICE NÓBREGA PORTELA
DIRCE MARIA DA SILVA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA

EDUCAÇÃO, NEURODIVERSIDADE & SAÚDE VOLUME 2

POLÍTICAS, CONTEXTOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS



EUNICE NÓBREGA PORTELA
DIRCE MARIA DA SILVA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO, NEURODIVERSIDADE E SAÚDE:



POLÍTICAS, CONTEXTOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

VOLUME II



EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Sofia Meira Escher
Revisão: os autores
Livro publicado em: 12/06/2024
Termo de publicação: TP0372024

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E26 Educação, neurodiversidade e saúde : políticas, contextos e práticas inclusivas.
Volume 2. / Organizadoras: Eunice Nóbrega Portela... [et al.]. – Itapiranga :
Schreiber, 2024.
314 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-272-9
DOI: 10.29327/5405840

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Neuropsicologia. 4. Diversidade. I. Título. II. Portela, Eunice Nóbrega. III. Silva, Dirce Maria da. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	

EIXO TEMÁTICO 1

NEURODIVERSIDADE: CONTEXTOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICOS.....	10
<i>Carolina Votto Silva</i>	
<i>Antonio Reis de Sá Junior</i>	

A INCLUSÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	24
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	

UMA ANÁLISE DO PAPEL DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA EM CONTEXTO RONDONIENSE.....	30
<i>Josué Pereira dos Santos</i>	
<i>Jacqueline Lidiane de Souza Prais</i>	

INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA PESSOA AUTISTA.....	43
<i>Larissa Argenta Ferreira de Melo</i>	

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE: NOTAS E REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DE COTIDIANOS ESCOLARES.....	54
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)</i>	
<i>Gabriel Silveira Pereira</i>	

NEURODIVERSIDADE E <i>MARKETING INCLUSIVO</i> : PROMOVENDO A INCLUSÃO E A VALORIZAÇÃO DA NEURODIVERSIDADE.....	63
<i>Samara Maria Michelim</i>	

TUDO BEM SER DIFERENTE: ABRAÇANDO A DIVERSIDADE E PROMOVENDO A INCLUSÃO.....	74
<i>Débora Jesus de Queiroz</i>	
DISCURSOS SOBRE REPRESENTATIVIDADES ÉTNICO-RACIAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA A PARTIR DE DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DECOLONIAL.....	90
<i>Joice Darlene de Melo</i>	
<i>Francisco Fernandes Ladeira</i>	
<i>Vicente de Paula Leão</i>	
ESTUDOS E PESQUISAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE: REFLEXÕES SOBRE INTERSECCIONALIDADE, GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADE.....	100
<i>Marina da Silveira Rodrigues Almeida</i>	
PSICANÁLISE CONTEMPORÂNEA E A COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO.....	117
<i>Marina da Silveira Rodrigues Almeida</i>	
CONCEPÇÕES SOBRE OS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	130
<i>Aline Steiner Sutil Cenci</i>	
TECNOLOGIAS: EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO MUNDO VIRTUAL (PARTE 1).....	144
<i>Ana Paula Mesquita</i>	
<i>Erick Miranda Mesquita</i>	
<i>Manuela Tenorio</i>	
<i>Márcia Amanda da Silva Pereira</i>	
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	
TECNOLOGIAS: EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO MUNDO VIRTUAL (PARTE 2).....	159
<i>Ana Paula Mesquita</i>	
<i>Erick Miranda Mesquita</i>	
<i>Manuela Tenorio</i>	
<i>Márcia Amanda da Silva Pereira</i>	
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	

EIXO TEMÁTICO 2
EDUCAÇÃO, CONTEXTOS E PRÁTICAS

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	174
<i>Andreza Freitas da Silva Batista</i>	
O MOVIE MAKER COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE.....	182
<i>Marcos Soares Guacebe</i> <i>Tatiane de Aguiar Romano</i> <i>Claudimar Paes de Almeida</i> <i>Rosimary Lopes de Araújo</i> <i>Alciclei da Graça Cruz</i>	
DO TERCEIRO CAMINHO PARA UMA MELHOR FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....	194
<i>Gustavo Bruzzi Monteiro de Castro</i>	
EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2010 – 2020).....	208
<i>Lenice Aparecida de Carvalho Pedroso</i>	
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR E NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL....	228
<i>Elizângela Marinho Oliveira</i> <i>José Augusto Cordeiro da Costa</i> <i>Claudimar Paes de Almeida</i> <i>Cristiangrey Quinderé Gomes</i> <i>Anne Mariette Alves Costa Souza</i>	
GESTÃO DE QUALIDADE EM BIBLIOTECA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM.....	236
<i>Ozeas Felix Pires de Moraes</i> <i>Claudimar Paes de Almeida</i> <i>Juciana da Silva Leite</i> <i>Tatiane de Aguiar Romano</i> <i>Cristiangrey Quinderé Gomes</i>	

OS MULTILETRAMENTOS E O USO DAS TDIC EM ESCOLAS PÚBLICAS DE HUMAITÁ, AM: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DOS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	252
<i>Alciclei da Graça Cruz</i>	
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
<i>Caroline Monteiro Sá</i>	
<i>Kamila Vinhork Nogueira</i>	
<i>Izanete Gomes Nogueira de Assis</i>	
O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: APONTAMENTOS DE UMA SOCIEDADE SOB OS CIRCUITOS DO CAPITAL.....	268
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindegy)</i>	
<i>Lara Cristina Evaristo Rodrigues</i>	
A ESCOLHA DOS ESTUDANTES INGRESSANTES PELA FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO.....	279
<i>Aline de Carvalho Pereira</i>	
<i>André Luís Marcomini</i>	
<i>Lívia Maria Fernandes</i>	
NEURODIVERSIDADE EM FOCO: UMA ABORDAGEM PANORÂMICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO DAS PESSOAS AUTISTAS.....	295
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
PÓS-FÁCIO.....	307
ÍNDICE REMISSIVO.....	309

PREFÁCIO

É com grande entusiasmo que apresentamos o segundo volume da série “Educação, Neurodiversidade e Saúde: Políticas, Contextos e Práticas Inclusivas”. Este volume se concentra nos eixos temáticos “Neurodiversidade: Contextos e Práticas Inclusivas” e “Educação, Contextos e Práticas”, proporcionando uma exploração aprofundada das práticas inclusivas e das dinâmicas educacionais que envolvem a neurodiversidade.

O livro está organizado em dois eixos, contendo sete de capítulos que abordam questões cruciais para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. A primeira parte, dedicada à “Neurodiversidade: Contextos e Práticas Inclusivas”, destaca a importância de práticas inclusivas em diversos contextos educacionais e sociais. Os textos exploram desde a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de recursos multifuncionais até a inserção de indivíduos neurodivergentes no mercado de trabalho. Reflexões sobre a educação inclusiva na contemporaneidade e análises de discursos sobre representatividade étnico-racial enriquecem a discussão sobre a neurodiversidade. Esta parte também abrange a importância de práticas inclusivas em educação física, marketing inclusivo, e o papel da psicanálise na compreensão da diversidade de gênero.

A segunda parte do volume aborda “Educação, Contextos e Práticas”, examinando a educação em diversos contextos e oferecendo análises e estudos de caso que destacam práticas educativas inovadoras e desafios contemporâneos. Desde a importância da consciência fonológica na alfabetização até a gestão de qualidade em bibliotecas universitárias, os textos oferecem uma visão ampla das práticas educacionais.

Este volume, através de suas análises técnicas e reflexões críticas, oferece uma contribuição significativa para a compreensão e implementação de práticas inclusivas na educação. Esperamos que este trabalho inspire educadores, pesquisadores e profissionais a promover uma educação que respeite e valorize a diversidade neurocognitiva. Convidamos os leitores a mergulharem nesta leitura rica e transformadora, que certamente contribuirá para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Boa leitura!

Eunice Nóbrega Portela
Doutora em Educação

EIXO TEMÁTICO 1



NEURODIVERSIDADE: CONTEXTOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICOS

Carolina Votto Silva¹

Antonio Reis de Sá Junior²

1. INTRODUÇÃO

A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDDT, 2005, p. 247).

Iniciamos nossa reflexão com um fragmento do texto “A crise da educação” de 1957, escrito pela filósofa Hannah Arendt, por compreendermos que a educação é um ato que deve compreender a presença de todos os sujeitos inseridos em nossa sociedade. Amar o mundo suficiente para se dedicar a formar pessoas, não é um ato de voluntarismo ou que deve ser feito a qualquer preço (nos referimos aos discursos de muitos governantes que emitem discursos falaciosos acerca do amor a profissão docente como algo que deve ser feito até mesmo por caridade), amar o seu ofício não significa ser conivente com as condições precárias que muitos professores enfrentam no seu dia-a-dia de trabalho. Amor tem a ver com responsabilidade diante das escolhas que fazemos. Infelizmente sabemos que ainda não é assim por diferentes fatores.

Nesse sentido, esse capítulo se propõe a refletir os marcos históricos da educação inclusiva no que compete o trabalho docente. Historicamente a

1 Pós-doutoranda em Arte, Educação e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>.

2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>.

educação inclusiva era tratada enquanto “educação especial”, os sujeitos que não se enquadravam no padrão socialmente instituído (isto é, os indivíduos que conseguiam se inserir no modelo de “normalidade produtiva”) eram denominados de “portadores de necessidades especiais”. Consideramos esses termos excludentes e ao longo do tempo outras nomenclaturas foram surgindo.

Pretendemos abordar como a história destes sujeitos e sua inserção no ambiente educacional foi tomando novas configurações e as lutas por direitos de uma educação inclusiva, que insira todas as diferenças, afinal, não somos iguais. Mas como o trabalho docente se insere nessa perspectiva inclusiva. Por isso, as inquietudes são o primeiro passo para quem escolheu se aventurar pelo caminho de educar, como disse a filósofa alemã Hannah Arendt em seu texto *A Crise da Educação* de 1957, citado no início de nosso texto.

Poderíamos pensar que no âmbito da educação inclusiva, não é diferente neste aspecto, mas que o caminho é mais sinuoso, com uma travessia que apresenta solavancos, desconhecimento, preconceitos. Vamos conhecer um pouco dessa travessia e de como esses sujeitos aos poucos foram reconhecidos e respeitados em suas diferenças. Até aqui adentrem a transformação que o conhecimento possibilita e se questione sobre o papel que a educação especial ocupa na formação de uma sociedade mais justa e fraternal.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS E TROPEÇOS

Bem começemos - historicamente falar em educação inclusiva é algo bem recente, principalmente no Brasil, e não possui nem um século, o que é possível de percebermos é como essa questão foi se transformando e adquirindo mais espaço no contexto da educação brasileira. E esse espaço se desenvolveu a partir do século XX, tendo suas marcas na expansão do mundo trabalho e a necessidade de ter um espaço que acolhesse essas crianças para que os pais pudessem trabalhar.

Ao revisitar a história da “educação especial”, podemos descobrir que em antigas civilizações do ocidente as crianças que apresentavam diferenças consideradas “anormais” para o entendimento de normalidade de cada cultura, como por exemplo, na Grécia e Roma antiga eram inclusive, mortas ou rejeitadas ao nascer, isso incluía qualquer deficiência física, cognitiva ou sensorial. Pois no entendimento dessas culturas esses “sujeitos estranhos” ficavam a margem de um ideal de beleza e bondade, características estas imprescindíveis para se conviver naquelas sociedades. Atitudes como estas de rejeitar ou até matar crianças que apresentassem atributos considerados fora da norma instituída enquanto padrão pela sociedade, é algo que ainda hoje precisamos trabalhar e exigir que seus direitos sejam respeitados e exercidos.

Na Idade Média, já nos deparamos com uma diferença em relação a prática do extermínio de crianças deficientes devido ao valor religioso da vida, “todos são considerados filhos de Deus”. No entanto, o que ocorria é que essas crianças eram relegadas ao esquecimento social, ficavam à mercê da própria sorte ou serviam de atrações circenses “bizarras”. Algo que também perdurou durante muito tempo para além dos séculos XIII, XIV e XV. Podemos observar esses indícios em registros como ilustra a figura 1- pintura A extração da pedra da loucura do pintor holandês Hieronymus Bosch pintada entre os anos de 1475-1480.

Figura 1 – A extração da Pedra da Loucura – Hieronymus Bosch, 1475-1480³.



É possível ver nesta pintura (figura 1) uma cena em que três pessoas observam um processo cirúrgico de extração da loucura. Esse procedimento era muito comum na antiguidade clássica e na Idade Medieval denominado de Trepanação para o que se acreditava ser os problemas mentais – uma pedra que se alojava no cérebro humano e que poderia ser extraída por meio de intervenções no cérebro. Ações como estas evidenciam a dificuldade de lidar com os sujeitos, que apresentavam diferenças físicas e comportamentais. A Revista Galileu publicou em junho de 2015⁴

3 Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Cutting_the_Stone_by_Hieronymus_Bosch#/media/File:Hieronymus_Bosch_053_detail.jpg> Acesso: 14 de abr de 2024.

4 A reportagem: A solução para os problemas mentais da antiguidade? Furar a cabeça dos pacientes da Revista Galileu. Disponível em:< <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Arqueologia/noticia/2015/06/solucao-para-problemas-mentais-na-antiguidade-furar-cabeca-dos-pacientes.html>> Acesso: 25 de maio de 2023.

uma matéria sobre o procedimento que se chamava Trepanação, ou seja, a inserção de objetos que produzem uma perfuração no crânio humano. Veja a imagem representada na Figura 2 de Peter Bruegel, artista do Renascimento Flamengo.

Figura 2: Uma operação na cabeça” (1550) do pintor holandês Pieter Bruegel⁵



Já na Idade Moderna, podemos perceber o avanço de algumas políticas públicas em torno do que as sociedades da época compreendiam enquanto educação das pessoas com necessidades educativas especiais. Os séculos XVIII e XIX principalmente na Europa, irão desenvolver um outro entendimento em relação a concepção de infância e ensino, o que irá possibilitar um olhar para a educação especial, no entanto, o que irá ocorrer neste período será a intensificação dos processos ligados à medicalização, ao poder do médico e não necessariamente de instrumentos pedagógicos. Vamos mais adiante em nosso conteúdo como os processos de legislação auxiliaram na inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais nas instituições de ensino.

No Brasil, esse processo no século XIX ainda se dá de forma mais gradual e excludente, podemos citar duas situações dolorosas do desrespeito sofrido ao atendimento das crianças e adultos considerados “diferentes” em nossa sociedade. Primeiramente, muitos nem chegaram a tornarem-se adultos, pois eram relegados a própria sorte na Roda dos Expostos.

⁵ Disponível em: <<https://www.zonacurva.com.br/a-pedra-da-loucura-so-esta-na-cabeca-do-outro/>> Acesso: 25 de maio de 2023.

A Roda dos expostos (ver figura 3) teve seu funcionamento em solo brasileiro de 1726 à 1950, sua origem data da Idade Média a partir do trabalho filantrópico da igreja católica, as primeiras rodas se deram em Salvador e no Rio de Janeiro. Ali eram depositadas as crianças rejeitadas pelas famílias, por diferentes motivos, desde a pobreza extrema até as diferenças físicas e psíquicas das crianças. Não podemos esquecer que as pessoas que apresentavam “alguma deformidade física ou mental”, também eram excluídas conforme sua classe social, gênero, etnia. Algo que está presente até os nossos dias.

Figura 3 – Reprodução Roda dos expostos Santa Casa da Misericórdia, Salvador, Bahia, Brasil⁶.



Nestes antecedentes da história da educação inclusiva no Brasil, podemos destacar três grandes momentos que se estendem da metade do século XIX (1854) a metade do século XX (1956) tendo como proposta predominante o domínio de iniciativas no âmbito privado; de 1957 a década de 1990 orquestrado por iniciativas públicas em caráter nacional e por conseguinte até os dias atuais pela necessidade da inclusão no âmbito escolar.

Em 1854, é fundado o Instituto do Meninos Cegos no Rio de Janeiro. Neste

⁶ Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Santa_Casa_de_Miseric%C3%B3rdia_Salvador_Bahia_Roda_Dos_Expostos_2019-0517.jpg Acesso: 13 de maio de 2024.

momento são fundadas as instituições de assistência as pessoas com deficiências mentais, físicas e sensoriais. Como observa Maria Teresa Eglér Mantoan em seu artigo “A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO ESCOLAR” (2011, p. 03-05)

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte. A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das “Campanhas”, que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender à outras deficiências (...) Temos de destacar grupo os pais de crianças com deficiência mental, que são os mais numerosos e que fundaram mais de 1000 APAE em todo o Brasil. A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal.

Podemos perceber que a história da educação inclusiva atravessa diferentes momentos, entre o viés assistencialista e o caráter público pedagógico do atendimento das pessoas com deficiências, ainda precisamos avançar profundamente nas estratégias de inclusão e respeito a todas e todos os sujeitos independente de suas diferenças. Por isso, é de suma importância conhecer e investigar sobre o Atendimento Educacional Especializado docente, uma conquista no âmbito das políticas públicas educacionais.

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DOCENTE

“não está mal ser o que és”, mas também: “não está mal ser outras coisas além do que já és” (SKLIAR, 2002).

O pedagogo argentino Carlos Skliar quando se refere que não há problema em sermos quem somos e muito menos querermos nos superar em nossos obstáculos. Este aponta uma questão fundamental para compreendermos a formação e atuação docente dos sujeitos que trabalham com o Atendimento Educacional Especializado conhecido pela sigla (AEE), ou seja, que todo ser humano deve ser respeitado em suas diferenças e singularidades. Skliar aponta a necessidade de nos relacionarmos com a inclusão e a alteridade deficiente a partir de uma perspectiva que não seja colonizadora, isto é, que não parta das

vontades e necessidades de uma cartilha de ensino. Mas sim, do olhar atento e sensível a cada caso apresentado a este professor:

A educação especial continua sendo considerada como uma subárea da educação. Representada por uma boa parte dos teóricos como um problema menor, que trata exclusivamente sobre aquelas pessoas que tiveram a desgraça de adquirir algum tipo de deficiência, sobre suas infelizes famílias e sobre os sacrificados profissionais - os especialistas - que trabalham com elas. Mas ainda, a alteridade deficiente raras vezes é vista como pertencendo a uma nação, sendo cidadãos e sujeitos políticos, articulando-se em movimentos sociais, possuidores de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas próprias. (SKLIAR, 1999, p. 17)

Vocês podem se interrogar no que a alteridade deficiente e os processos de inclusão se relacionam na formação desse docente voltado para prática em AEE? Pois, a primeira condição formativa de um profissional que vai lidar diariamente com diferentes sujeitos que apresentam cada um, sua forma particular de aprendizagem, é respeitar e incentivar as transformações pedagógicas que advêm dessa relação. O Atendimento Educacional Especializado foi uma conquista histórica presente na Constituição Brasileira de 1988. No entanto, para fortalecer essa conquista é de suma importância uma formação docente qualificada para enfrentar os múltiplos desafios que se apresentam no cotidiano de ensino. Skliar no artigo: A invenção e a exclusão da alteridade, vai destacar (1999, p. 18):

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido, é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade.

Esse seria um princípio basal para uma formação docente de um AEE, formar um olhar crítico frente a compreensão do que seja deficiência, exclusão, inclusão e normalidade para o desenvolvimento frente as diferenças de gênero, culturais, étnicas, sociais. Pois, o que se coloca é um profissional voltado para o viés pedagógico em ressonância com outras áreas que vão desde a medicina, sociologia etc. Importante valer-se do que não cabe ao docente de AEE, este não

se configura enquanto um professor auxiliar ou um segundo professor. Nem o espaço do atendimento educacional enquanto um lugar de reforço.

Podemos pensar como nos apresenta a Professora Maria Teresa Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o AEE seria um professor articulador e sua formação docente deve estar intimamente ligada a compreensão, de como ser propositivo com cada caso que se apresenta. Inclusive, destaca-se o projeto “Todos nós em rede” que possui enquanto escopo unir todos os Professores de AEE de todo o Brasil. Essa rede é um ambiente virtual em que os professores de atendimento educacional especializado se encontram, dialogam, e trocam informações em redes colaborativas de trabalho⁷. Além do projeto citado anteriormente, também temos o “As diferenças contam” que nos colocam uma série de questionamentos para tensionarmos como as pessoas com deficiência são acolhidas nos espaços institucionais de educação e nos espaços públicos: A escola tem acolhido a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência? “Qual o papel de cada um de nós para garantir: o acesso; a permanência e a participação do aluno da educação especial (com deficiência, autismo, superdotação) na escola comum? Os lugares onde vivemos oferecem acesso e equidade de oportunidades para todas as pessoas?”⁸

O Atendimento Educacional Especializado tem enquanto função dialogar com os diferentes segmentos escolar ou institucionais, que vão desde a escola e a/o professora/o responsável pelo sujeito a ser atendido, a coordenação pedagógica, a família ou responsáveis. O trabalho se caracteriza por um diálogo coletivo em que este profissional em contraturno escolar desenvolve uma série de ações em uma sala de referência específica, geralmente conhecida como Sala de Recurso Múltiplos (SRM) ou Sala de Multimeios. O profissional necessita conhecer os recursos disponibilizados no espaço e pensar um plano pedagógico levando a especificidade de cada sujeito.

7 Para saber mais a respeito: “Esta rede é destinada a professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e contará com a contribuição de outros profissionais de áreas afins, que possam e queiram colaborar para que ela se torne cada vez mais complexa e fortalecida. Na base da constituição desta rede encontra-se a concepção de Inclusão Escolar, garantida pelo direito incondicional de qualquer aluno à Educação segundo a Constituição Brasileira de 1988. Os professores de AEE que compõem esta rede pautam seu trabalho segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Bem como na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU/2006)”. Disponível em: <<https://tnr.nied.unicamp.br/>>. Acesso: 08 de mar 2023.

8 Para conhecer mais respeito do Projeto A diferenças contam, o site da pesquisa está disponível: <http://asdiferencascontam.com/inclus%C3%A3o-1/> Acesso: 08 de mar de 2024.

No Atendimento Educacional Especializado, são disponibilizados diversos recursos para a fomentação de uma educação digna para os alunos com deficiência. Com diversos jogos que estimulam raciocínio lógico e espacial, a coordenação motora, assuntos matemáticos e de Língua Portuguesa, auxiliam o aluno a diversificar seus conhecimentos e aprender de uma forma divertida e inteligente. Uma opção para crianças que cuja deficiência gera a falta de concentração, as cores e desenhos atrai na criança o desejo de descobrir, e utilizar a ferramenta. A ferramenta digital (computadores) parte do pressuposto de inserção as novas tecnologias e redes sociais, além da adaptação as necessidades de cada deficiência, há a adaptação as condições sociais hoje vividas. (NEGOCIO; NUNES, 2012, p. 07)

Importante ressaltar que o docente responsável pelo AEE tenha conhecimento e domínio das ferramentas disponibilizadas na sala de recursos multifuncionais, para isso é necessário que se forme para conhecer as amplas possibilidades pedagógicas com vistas a atender os sujeitos com necessidades educativas especiais. Na figura 4 podemos ver uma sala implementada em uma escola de rede pública de ensino básico. O conhecimento de objetos tácteis, visuais, sonoros, possibilitam a criação de um ambiente propicio ao desenvolvimento psicossocial dos indivíduos inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Mas é de suma importância que o docente esteja ambientado com o espaço da sala de recursos multifuncionais.

Figura 4 – Sala de Recursos Multifuncionais⁹



⁹ Disponível em: <<https://itupeva.sp.gov.br/site/9-noticias/4531-emef-victoria-comodo-implanta-nova-sala-de-atendimento-educacional-especializado>> Acesso: 02 de mar de 2023.

Diante disso, é possível observar que o AEE necessita compreender as diferenças culturais, sociais, etárias dos estudantes que irá atender, levando em consideração uma acolhida que permita um diagnóstico sensível frente as necessidades pedagógicas apresentadas. Nesta direção precisamos estarmos amparados pelos aspectos da legislação educacional com vistas ao Atendimento Educacional Especializado e a importância do papel, respaldo e responsabilidade do Estado para a educação inclusiva.

Assumindo que o homem passa do estado de natureza para o estado de cultura pela atividade simbólica, as funções humanas, denominadas por Vygotsky de funções superiores, são constituídas nas relações entre pessoas, ou seja, nas relações interpessoais. Nessas relações é que acontecem as possibilidades de cada pessoa beneficiar-se da experiência cultural da espécie humana. A própria incapacidade de viver por conta própria ao nascer é condição natural da passagem do estado de natureza ao estado de cultura. Inserido no meio humano, adquire-se a condição humana, portanto, cultural. (PADILHA, 2012, p. 07)

Compreendemos a educação com um processo social, cultural e histórico. Nesse tocante, estamos amparados por lei que servem para defender os direitos das pessoas com deficiência. Estar inserido em sociedade pressupõe fazer parte de um mundo da cultura, como sujeitos inseridos em determinado contexto histórico-social, possuímos leis que nos regem e possibilitam a proteção de nossos direitos. Em 2008 foi publicada a nova Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela Secretaria de Educação Especial – Ministério da Educação (SEESP/MEC) – (BRASIL, 2008). Essa nova política para a educação das pessoas com deficiência visa a educação inclusiva, fez com que as escolas tivessem que transformar e se adequar as novas exigências do Ministério da Educação. Desde a mobília, a formação docente, os espaços se adequem a uma estrutura inclusiva.

As novas políticas educacionais enaltecem a importância de as instituições escolares atenderem as exigências de uma educação que inclua todos os sujeitos em um diálogo com o ensino regular desde a educação infantil até o ensino superior. A legislação salienta:

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Segundo a Política de inclusão, todos os sujeitos portadores de deficiência desde os transtornos globais do desenvolvimento, até deficiência auditiva,

deficiência física, deficiência visual, deficiência intelectual e altas habilidades ou superdotados. Devem ser inseridos no ensino regular e em salas de aulas comum, convivendo com os diferentes grupos de alunas e alunos que frequentam a escola. E no contraturno escolar serem atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como mostra o documento:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

O próprio documento do Ministério da educação explicita a importância da formação docente voltada para essa nova política inclusiva. Pois sabemos, que um projeto de inclusão é muito mais que ter uma lei no papel, é preciso de investimentos em políticas públicas que qualifiquem o público-alvo envolvido, neste caso, professoras e professores AEE:

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.11).

Importante destacar que na própria constituição brasileira no capítulo V acerca das leis e diretrizes que tratam dos direitos dos deficientes é dever do estado efetivar políticas que garantam o acesso das pessoas com necessidades educativas especiais a educação. Uma educação inclusiva que respeite a dignidade desses sujeitos, sendo necessário consolidar toda a estrutura de atendimento necessário: Um professor AEE, um professor auxiliar quando necessário, uma sala multifuncional, arquitetura acessível.

Algumas orientações legais se tornam mais específicas ao tratar da atuação do AEE como a resolução número 4 de 2009, que indica que a formação de um AEE deva habilitá-lo para o exercício da docência e uma formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009, p. 03)¹⁰. Ainda é possível registrar

10 É importante ter o conhecimento dos documentos oficiais acerca da Educação Brasileira, seguem orientações da legislação educacional brasileira, assim como seus respectivos endereços eletrônicos: **Constituição Brasileira de 1988**: Site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** Site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. **O Estatuto da Criança e do Adolescente** Site:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

algumas orientações presentes na resolução mencionada anteriormente, quanto as funções do AEE, o artigo 13 apresenta:

- I - recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Podemos observar que as orientações encaminhadas ao AEE no tocante as obrigações legais, demonstra um excesso de atividades a este profissional, levando a reflexão do excesso de trabalho deste professor e o amparo necessário à sua formação. Não podemos desconsiderar a importância do mundo do trabalho nas funções deste profissional e seu diálogo transdisciplinar com a realidade. A transdisciplinaridade enquanto método pedagógico permite o entrecruzamento com diferentes áreas do saber humano. O filósofo francês Gilles Deleuze junto com o pensador Félix Guattari desenvolveram um conceito chamado de rizoma, exposto em sua *Mil Platôs* volume 1, o cerne desse conceito é pensar o encontro transversal de conhecimentos diferentes, que crescem de formas e lugares distintos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto ao longo do capítulo, podemos destacar que o percurso para uma educação inclusiva que valorize e respeite as diferenças é um processo histórico e contínuo. A luta pelos direitos das pessoas com deficiência em uma sociedade que preza pelo produtivismo e pela “dita normalidade” atravessa a incessante construção de políticas públicas que sejam de fato efetivadas e que deem garantias que o trabalho docente seja efetivado com condições menos precárias.

Se historicamente as nomenclaturas foram sendo modificadas com vistas a minimizar a discriminação, exclusão das pessoas com deficiência, no tocante, a educação o caminho ainda é longo. Pois, incluir não significa somente inserir o sujeito dentro de um espaço institucional, mas sim, dar condições que ele permaneça nas escolas e que seu aprendizado e convivência social e afetiva aconteçam. Mas, para isso ocorrer na prática e no interior de nossos estabelecimentos de ensino, precisamos garantir que investimentos na formação de professores, nas salas de atendimento educacional especializado e na mentalidade social ocorram. Portanto, apesar de estarmos em um contexto social em que importantes políticas de educação inclusiva estejam acontecendo, ainda necessitamos de condições dignas para os professores desenvolvam o seu trabalho de maneira que a inclusão se constituía concretamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARRUDA, E. E.; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. **Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal**, em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Org.). *Educação especial em foco: questões contemporâneas*. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2006. p.89-116.

BATISTA, C.A.M; MANTOAN, M.T.E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec>>.

BARROCO, S. M. S; LEONARDO, N. S. T; SILVA, T.S.A. **Educação Especial e Teoria Histórico- Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá, EDUEM, 2017.

BRASIL, s/d, **Diagnósticos educacionais**. Brasil. 1872-1980. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002066.pdf>>. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica**. Decreto 02 – Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado, 1988.

CAT - **COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.comunicacaoalternativa.com.br/artigos-cientificos/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf?attredirects=0&d=1> Acesso em: 5 jun. 2020.

DIAZ et al (ORGS). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:**

questões contemporâneas - Salvador: EDUFBA, 2009.

DELEUZE, GUATTARI. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**: Ed 34. – São Paulo, 1995.

FREUD, S. **O mal-estar na Cultura**. In: Obras Completas. RJ: Imago, 2006, vol. XXI.

PRETTO, N. L. (Org.) **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

KASSAR, M. PERCURSOS DA CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANTOAN, M. T. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

NEGOCIO, NUNES. A IMPORTÂNCIA E O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E DO AUXILIAR NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA. In: **Anais seminário Potiaguar**, RN, 2012.

RAMOS, Souza de Eliane; BARRETO, Souza Maria Lilia. **O atendimento educacional especializado e a TA: novas perspectivas para o ensino inclusivo**. Revista Gestão & Conexões Management and Connections Journal Vitória (ES), v. 3, n. 1, jan./jun. 2014.

SHIRMER, C. R; BROWNING, N.; BERSCH, R. & MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado**. SEESP/SEED/MEC, Brasília-DF 2017.

SKLIAR, C. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”** In: Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, C. **A INVENÇÃO E A EXCLUSÃO DA ALTERIDADE “DEFICIENTE” A PARTIR DOS SIGNIFICADOS DA NORMALIDADE**. In: Educação & Realidade 24(1) 15-32 jul/dez, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. – Obras Escogidas – v. Madrid: Editora Visor, 1997.

A INCLUSÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Bruna Beatriz da Rocha¹

Rebeca Freitas Ivanicska²

INTRODUÇÃO

A inclusão no contexto escolar desempenha um papel fundamental na promoção da diversidade e no desenvolvimento de uma cultura de respeito às diferenças desde cedo. Permitir que alunos de distintas origens, características e habilidades compartilhem momentos e experiências não só enriquece o ambiente escolar, mas também prepara os estudantes para viverem em uma sociedade plural.

Dessa forma, a inclusão na disciplina de Educação Física torna-se ainda mais relevante. Como parte do currículo escolar, é essencial garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou diferenças, tenham oportunidades iguais de participar das atividades propostas. Isso não apenas promove a igualdade de acesso, mas também contribui para o desenvolvimento físico, emocional e social de todos os estudantes, fortalecendo os laços entre eles e fomentando uma cultura inclusiva dentro e fora da escola.

Neste capítulo, abordaremos a reflexão sobre a inclusão e seus desdobramentos na educação física escolar, destacando a importância da elaboração de estratégias e adaptações para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos. É fundamental que essas estratégias sejam desenvolvidas de forma a

1 Doutoranda em Educação (PUC-MG), Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Graduada em Pedagogia (FAVENI). Email:bruuna_rocha1@hotmail.com.

2 Mestra em Educação (UFLA). Advogada e Pedagoga. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER); Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/ Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela rede estadual em São João Del Rei. Professora de Apoio na rede municipal de Tiradentes/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. Email: rebeca_015@hotmail.com.

atender tanto às necessidades individuais quanto às coletivas dos estudantes, sempre pautadas no princípio do respeito. Afinal, é através desse cuidadoso planejamento que conseguimos promover um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e capazes de participar plenamente das atividades físicas escolares.

DESENVOLVIMENTO

A Inclusão educacional no ensino regular tornou-se uma tendência mundial. Observou-se, a partir dos anos 80 e 90 do século passado, um movimento de integração de estudantes com deficiência. Observou-se também que, em relação às práticas integrativas, era preciso ir mais longe. O fato de assumir-se que todas as pessoas que tinham uma condição de deficiência tinham Necessidades Educativas Especiais levou a fazer com que aumentasse a flexibilização da escola se situando a novos desafios (RODRIGUES E RODRIGUES, 2017).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definem quem são os alunos do público-alvo da Educação Especial, sendo eles: os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a, 2013).

A inclusão escolar de crianças e jovens manifestam diferentes mobilizações, como: sentimentos, intelectos, criam indagações e certezas, impasses e discussões; gerando diretrizes como as leis, portarias e sentenças, trazendo a possibilidade de desvelar os preconceitos, rótulos e as relações de poder (MARCIEL E BARBATO, 2015).

O contexto escolar não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor e nem anulando as diferenças nos processos pelos quais instrui os alunos e os forma. A escola deve reconhecer que aprender implica ser capaz de expressar de distintas formas, o que sabemos, implica representar o mudo a partir de nossas origens, de nossos valores e também de nossos sentimentos (MANTOAN, 2003).

As autoras Maciel e Barbato (2015), complementam afirmando que a escola é um espaço coletivo, educacional, privilegiado de convívio solidário entre indivíduos diferentes. Assim, ela deve promover ações que levem seus integrantes a desencadear um ponto de ruptura do individualismo. Criar atividades que transcendem a educação informativa. É necessário que se tenha um estímulo ao desporto, às práticas culturais e recreativas, eliminando as barreiras do monoculturalismo. O ambiente escolar deve se preocupar mais com a sua identidade do que com a sua imagem, pois é na identidade que ela evidencia o respeito e a aceitação da diferença.

Embora seja inegável a importância da educação na vida das pessoas, o que acontece em muitas escolas é que as perspectivas que vem sustentando as políticas educacionais não induzem à garantia de um processo educativo adequado (KASSAR, 2016).

Com fundamento nisso, o debate sobre uma escola para todos tem suscitado inúmeras discussões sobre programas e políticas de inserção de alunos com necessidades especiais. A polêmica está centrada na questão de como proporcionar a inclusão na escola de forma competente e responsável (CIDADE E FREITAS, 2002).

Como é óbvio, o movimento da Educação Inclusiva não podia deixar de influenciar os cursos de formação de professores, e vê-lo de várias formas. O resultado mais evidente foi à proliferação da oferta de disciplinas obrigatórias e opcionais sobre – Necessidades Educativas Especiais||/—Educação Especial||/—Dificuldades de Aprendizagem|| (RODRIGUES E RODRIGUES, 2017. p.319).

Os mesmos autores afirmam que ainda há uma polêmica quanto à falta de coerência existente entre as novas necessidades de formação dos professores e as respostas ainda tradicionais dadas pelos cursos de formação, revelam que há uma necessidade dos formadores reverem os seus programas de formação para poderem tornar os professores aptos para encarar os desafios da Inclusão, pois ainda não é observado não se verifica, na prática, uma organização temporal e de conteúdos coerente com essa necessidade (RODRIGUES E RODRIGUES, 2017).

Integrando o currículo escolar, a disciplina de Educação Física não pode ficar afastada do movimento de Educação Inclusiva. Pensar que a Educação Física poderia ficar afastada do movimento inclusivo contribuiria, sem dúvida, para fazer essa disciplina retornar a um estatuto de alguma menoridade que tem vindo a ser superado. É sabido que existem alguns desconexos entre as promessas e a realidade da inclusão nas aulas de Educação Física, mas sabe-se que a matéria possui fortes argumentos para que seja promovida a inclusão, como: a disciplina possui em seu componente curricular uma forte interação social e a ludicidade, contribuindo para a criação e o desenvolvimento de laços voltados para a solidariedade e a cooperação, esses laços são essenciais para a criação de um ambiente inclusivo. A disciplina também aborda uma mobilização de áreas mais globais do comportamento, além de solicitar respostas ligadas ao desenvolvimento e ao desempenho motor, pode ainda mobilizar significativamente as áreas sociais, cognitivas e emocionais e afetivas contribuindo para o desenvolvimento humano, portanto espera-se que a Educação Física possa ser mais receptiva a programas curricularmente diferenciados (RODRIGUES E RODRIGUES, 2017).

Com base no movimento inclusivo, o acesso ao processo de ensino e aprendizagem e a participação nas aulas de Educação Física devem estar

disponíveis a todos os estudantes. As aulas devem ser estruturadas e planejadas de forma a retirar as possíveis barreiras de aprendizagem e promover a participação de todos. Para isso, é necessária uma intervenção no currículo, ou seja, possibilitar a flexibilização do currículo adotando e fornecendo respostas educativas às necessidades dos alunos possibilitando novas oportunidades de aprendizagem. Na Educação física quando há uma reflexão sobre as adaptações curriculares ainda ficam algumas indagações, restando muitas dúvidas dos profissionais sobre o limite destas adaptações e também sobre a adequação no ambiente, em geral, são reconhecidas apenas diante das dificuldades apresentadas pelos alunos (MUNSTER, 2013).

Acredita-se que a Educação Física e suas práticas contribuem eficazmente para o rompimento das barreiras do preconceito, promovendo a integração e oportunizando o acesso à educação, à saúde, ao esporte, ao lazer e à atividade física. Vale ressaltar também, que não há modelo perfeito de Educação física escolar aplicável no processo de inclusão, visto que o professor pode mesclar diferentes procedimentos para promover a aprendizagem dos seus alunos (SALLES et. al., 2015).

Dessa forma, sabe-se que é importante um ambiente favorável às necessidades sensoriais ou físicas dos alunos para que todos consigam participar de forma satisfatória e se desenvolvendo, a ação do docente é essencial para criar estratégias, essas devem ser flexível e passível de alteração em função do comportamento do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Os recursos pedagógicos podem ser um grande aliado para os professores. As adaptações nos recursos pedagógicos têm como objetivo compensar determinadas dificuldades e limitações. Quando refletimos sobre a avaliação é necessário à compreensão de que ela precisa ter como foco o processo, e cada aluno deve ser avaliado a partir do seu progresso e conquistas individuais. A avaliação deve ser estruturada e adaptada de acordo com as características do aluno, podendo ser utilizadas, por exemplo, avaliação por meio de desenhos, da observação do aluno durante a aula, e relatos e debates também é necessário observar as habilidades aprendidas através da espontaneidade do aluno, bem como o seu nível de interação com a turma. A Comunicação além das possibilidades mencionadas é de suma importância, pois alunos com deficiência auditiva, deficiência visual e com paralisia cerebral podem precisar de formas alternativas de comunicação e é fundamental que as formas de comunicação também sejam repensadas pelo docente (ALVES E FIORINI, 2018).

Os professores necessitam muito do apoio do governo para que o processo inclusivo seja eficaz, referente, por exemplo, aos materiais didáticos, à oferta de cursos especializados e à estrutura adaptada do espaço físico. Além disso,

a inclusão escolar necessita passar por reflexões e debates, com o intuito de promover este processo de maneira estruturada. Embora se reconheça que a escola seja um espaço privilegiado para convívio com a diferença, o processo inclusivo não acontece de forma tão rápida e automática, ele é um desafio a ser enfrentado entre os envolvidos (SALLES et. al., 2015).

Sendo assim, é necessário um elo entre o governo, os municípios e as escolas, buscando criar estratégias e tendo como intuito principal o rompimento de barreiras e preconceitos, buscando levar o aluno ao ápice do seu conhecimento.

CONCLUSÃO

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é garantida pela Constituição Federal do Brasil desde a década de 80, portanto, compreendemos a importância fundamental de estabelecer estratégias e abordagens adequadas no ambiente escolar para atender às necessidades específicas de cada pessoa com deficiência.

É crucial garantir sua inclusão e possibilitar que desfrutem dos benefícios das práticas corporais durante as aulas de Educação Física.

Dessa forma, ao definir métodos adaptados e oferecer suporte individualizado, podemos assegurar que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, tenham acesso igualitário às experiências enriquecedoras proporcionadas por essa disciplina.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, p. 329-338, 2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto Lei no. 3298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Decreto nº 186, de 9 julho de 2008. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Lei Federal n.12796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista integração**, v. 14, p. 27-30, 2002.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 03, p. 387-404, 2014.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 1223-1240, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: o que é. **Por quê**, v. 12, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MARCIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Discursive textual analysis: a multiple face reconstructive process. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017.

SALLES, W. N.; ARAÚJO, D.; FERNANDES, L. L. Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de Educação Física. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 1-21, 2015.

UMA ANÁLISE DO PAPEL DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA EM CONTEXTO RONDONIENSE

Josué Pereira dos Santos¹

Jacqueline Lidiane de Souza Prais²

“O objetivo da educação inclusiva não é tornar todas as crianças iguais, mas respeitar e valorizar as diferenças”. (Andrea Ramal)

INTRODUÇÃO

Este tema vem sendo destaque entre professores que buscam melhorias na forma de identificar esses comportamentos para propor intervenções que favoreçam a inclusão desses alunos na escola comum por meio da educação inclusiva.

A educação inclusiva é uma perspectiva que visa garantir a inclusão escolar de todos os alunos. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a educação especial é uma modalidade de ensino que transcorrem todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Dentro dessa perspectiva de educação inclusiva e possibilidades de AEE contamos com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A SRM é um programa e serviço da educação especial na perspectiva inclusiva que é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação de todo o Brasil (Brasil, 2008). Seu objetivo é ofertar suporte para o atendimento de crianças de forma complementar ou suplementar ao ensino da sala comum que tenham sido diagnosticadas com algum tipo de deficiência, podendo ser física, visual,

1 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus de Ariquemes. Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM). E-mail: josue84008703@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus de Ariquemes pelo Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED). Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM). E-mail: jacqueline.prais@unir.br.

auditiva ou intelectual superdotação/altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento, atualmente TEA (Pasian, 2013).

Esse programa é desenvolvido de forma complementar e suplementar a escolarização, sendo oferecido no contra turno em que a criança frequenta na escola comum em que está matriculada. O nome Sala de Recursos Multifuncionais refere-se ao entendimento de que este espaço pode ser utilizado para atender às mais diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolver diversos complementos ou suplementos curriculares. O gerenciamento, organização e administração as SRM é de responsabilidade da gestão escolar e a implantação das SRM requer a consideração de alguns critérios como a matrícula dos alunos nas classes regulares, realização de censo para análise das necessidades dos alunos e realização de parcerias com a Secretaria de Educação para solicitação de recursos necessários (Brasil, 2006).

O intuito é assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. A ideia central é que neste espaço da SRM é a oferta de múltiplos recursos que irão promover um contexto de aprendizagem das mais diversas formas, no estudo de conteúdos e desenvolvimento de habilidades das mais distintas disciplinas (Fonseca et al, 2019).

Desta forma para os alunos com TEA fazem parte do grupo de jovens e crianças da Educação Especial, na qual, possuem direito a Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois, necessitam de métodos de ensino aprendizagem individualizado e têm necessidade de conteúdos escolares diferenciados (Santos; Brognoli, 2020, p. 79- 91).

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2014), destaca que:

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. O TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, e transtorno global do desenvolvimento.

O TEA não tem causa definida, se refere a um transtorno do neurodesenvolvimento, comprometendo principalmente sua socialização, comunicação e imaginação aparece antes dos três anos de idade e é quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas.

Para Santos e Brognoli (2020) atualmente, as características da pessoa com TEA estão relacionadas a prejuízos na interação social e comunicação, nas quais

podem incluir: tipos de fala fora do comum também a falta de contato visual; não responder quando chamado pelo nome; desenvolvimento tardio das habilidades de fala e pode também ter certo bloqueio em manter uma conversa, podendo manter repetição de frases ou palavras; dificuldade em compreender os sentimentos dos outros e expressar as suas condutas repetitivas ou fora do comum.

Além destes, as crianças com TEA podem demonstrar extrema atenção ou interesse por determinado objeto; realizar movimentos repetitivos com o corpo, alinhar ou organizar brinquedos em linha, entre outros (Santos; Brognoli, 2020). Em geral, as mudanças na rotina ou a exposição a ambientes barulhentos e super estimulantes pode perturbá-las, levando a explosões de raiva, frustração, angústia ou tristeza.

A participação e interação de todos os alunos em diferentes espaços e momentos é um dos elementos necessários para o desenvolvimento deste modelo de trabalho. Assim, a contribuição dos alunos para a inclusão do sujeito também se caracteriza como um trabalho conjunto em que todos os profissionais e alunos que fazem parte do ambiente escolar se unem para formar uma rede de inclusão (SANTOS, 2017).

Assim, a educação de um aluno de educação especial limita-se única e exclusivamente à instrução, ao ensino proposto na SRM. Diferentemente do que consta na proposta da escola inclusiva, o professor especializado tem assumido assim, sozinho, a responsabilidade pela escolarização dos alunos com limitações sensoriais, físicas, motoras, comportamentais e intelectuais. Tem a função de produzir e utilizar recursos e materiais, criar estratégias e metodologias específicas para o aprendizado escolar e também, sempre que possível, orientar gestores, professores e familiares (POKER et al, 2019).

O processo de inclusão na educação é, portanto, essencial, considerando que nesta fase os alunos começam a interagir com pessoas diferentes daquelas com as quais estão acostumados, essa interação facilita o desenvolvimento porque é um tema que deveria ter mais visibilidade, é um tema educacional, processo social e político que conduz a uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas especificidades (SILVA, 2022).

Este capítulo parte do estudo desenvolvido por Santos (2023) ao qual se justifica a escolha deste pela relevância acadêmica e profissional para conhecer e destacar o papel da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para auxiliar no processo de inclusão na classe comum dos alunos com TEA.

Este estudo que faz parte do Projeto de pesquisa intitulado “Diálogos formativos entre a Universidade, a educação básica e a educação especial para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” junto GPAM aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o parecer de nº 5.706.978

sob responsabilidade dos professores Hugo Athanasios Fotopoulos e Jacqueline Lidiane de Souza Prais.

De tal modo, tem como problema de pesquisa: qual o papel da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no processo de inclusão do aluno com TEA de uma escola municipal de Ariquemes? Assim, tem como objetivo central analisar o papel da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no processo de inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de uma escola municipal localizado no Estado de Rondônia no município de Ariquemes.

MÉTODOS

Esta pesquisa é de natureza aplicada, tem abordagem qualitativa, quantos aos seus objetivos são descritivos e exploratórios, e no que se refere ao procedimento técnico escolhemos realizar a pesquisa de levantamento.

A pesquisa de levantamento é a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (Gil, 2008). Segundo o autor, quanto ao levantamento, o pesquisador recolhe informações de todos os integrantes do universo pesquisado, tem-se um censo.

Esta pesquisa foi realizada no estado de Rondônia na cidade de Ariquemes no qual a instituição escolhida foi uma escola municipal a qual tinha o maior número de alunos com TEA.

O foco foi a Sala de Recursos Funcionais (SRM) e nesta escola havia somente uma SRM para atender toda a demanda de alunos e apenas uma professora que atuava nesta SRM. Para assegurar o sigilo do nome da professora, usamos a sigla “PSRM” para Professora da Sala de Recursos Funcionais.

Para coleta de dados foi realizada entrevista por meio de um roteiro estruturado contendo 24 questões e aplicada com a professora participante que atuava na SRM. As questões abordaram: identificação do participante, formação e atuação profissional, sobre o aluno com TEA, além de perguntas sobre planejamento de ensino e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Durante a entrevista, foi autorizado e registrado diversas fotografias da Sala de Recursos Multifuncionais para mostrar o ambiente e os materiais em que são disponibilizados para o atendimento dos alunos com TEA desta instituição.

Para interpretação dos dados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), que é “um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2011, p. 15). Segundo este autor, a análise de conteúdo possui três fases:

i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e, iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A partir destas fases organizou-se os resultados em três categorias: a) perfil dos participantes, b) percepções da professora especialista, c) evidências de suporte e apoio ao processo de inclusão do estudante com TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) Perfil da participante

A professora participante desta pesquisa possuía formação acadêmica em Pedagogia, com especialização em educação especial e Libras.

Quando questionada sobre o seu tempo de trabalho, ela disse que trabalhou aproximadamente 12 anos na SRM mas que também já atuou na educação infantil nas séries iniciais. A professora também afirma que nunca atuou na gestão escolar ou equipe pedagógica, pois não seria o sonho dela trabalhar na sala comum e SRM.

Cabe ressaltar que, no ano de desenvolvimento da pesquisa, haviam 48 alunos matriculados na SRM, sendo 34 deles com TEA nesta escola.

É importante ressaltar o quanto a escola está empenhada em busca a inclusão desses alunos apesar de que a multifuncionalidade da Salas de Recursos decorre do fato de ser equipada para atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência, permitindo um olhar singular para cada aluno. Mas, pela quantidade de alunos, sabemos que somente uma PSRM dificilmente dará conta de fazer um bom atendimento a todos os alunos.

Ela foi questionada se durante o período que atuou na sala comum tinha aluno com TEA “Não tive alunos com TEA, mas na época que eu trabalhei eu não sei se tinha aluno com TEA, somente um aluno com deficiência, acho que era deficiência cerebral. Hoje temos recurso para identificar e naquela época não”.

Ao questionar se na sua formação inicial teve conhecimento sobre a inclusão de aluno com TEA, ela disse que não, que só teve acesso nas formações continuadas e especialização.

Ao ser questionada se durante as formações continuadas em que ela participou foi abordado sobre a inclusão do aluno com TEA, e o que foi abordado, a professora disse que sim, mais coisa específica e que nas abordagens sempre é incluído o aluno com TEA para que possamos enxergar sua potencialidade.

Conforme Octavio e Castanha (2019) muitas instituições escolares e professores não estão preparados para aceitar alunos com TEA, ou mesmo qualquer criança com deficiência, e as oportunidades de aprendizagem podem ser baixas. Portanto, as escolas precisam sempre planejar o seu trabalho pedagógico e estar aptas a apresentar propostas inovadoras diante das diversas situações. Os alunos precisam

de um professor qualificado que seja sua referência em sala de aula e em suas vidas, seja pessoal ou profissional, sempre ampliando seus próprios conhecimentos.

b) Percepções da professora especialista

Como indicado anteriormente, a PSRM atendia 48 alunos no ano da pesquisa, sendo 34 alunos com TEA.

Ao ser questionada sobre a forma em que ela avaliava o desempenho da aprendizagem, interação com colegas e participação nas atividades dos seus alunos com TEA, a professora disse que é realizado através de diagnóstico, pois quando a criança chega ainda não se tem uma dimensão do conhecimento da criança e o mais difícil é fazer ela interagir com os colegas.

Segundo Benini e Castanha (2016) quando falamos do aluno com TEA nas escolas, é necessário conhecer algumas características que destacam o comportamento comum em pessoas com esse diagnóstico e algumas das características presentes em crianças e jovens com TEA são déficits de comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses específicos.

Questionamos também se o aluno com TEA que frequenta SRM recebe um outro tipo de atendimento especializado e se a professora conversa com os professores sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula comum.

PSRM: “Nem sempre frequenta, porque o atendimento na SRM não é obrigatório, algumas vezes os pais não trazem e em outros casos o aluno está com a agenda cheia de atendimentos fora, por exemplo a [nome da instituição especializada], fonoaudiólogo e outras terapias. As conversas com os professores acontecem, não é direto, mas sempre que o professor precisa ele procura e eu atendo”.

Segundo o documento do ministério da educação (Brasil, 2006), a implantação das SRM nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização. A formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas comuns de ensino regular, concorrem para a eliminação das barreiras existentes, promovem o desenvolvimento inclusivo da escola, superando o modelo de escolas e classes especiais.

Com relação ao aluno com TEA, a professora foi questionada se ela conseguia identificar potencialidades de aprendizagem dele, quais eram os meios e de que maneira ela buscava conhecer os alunos. PSRM disse que observava a

participação deles em sala de aula, e na SRM além dos jogos também tem a escrita, e muitas atividades visuais para facilitar para eles e, assim, vai desenvolvendo métodos para trabalhar com eles a partir de suas necessidades individuais.

Segundo Fonseca et al. (2019) existem vários materiais e recursos de aprendizagem que podem ser usados para trabalhar em SRM. Dentre eles, destacamos os jogos educativos que valorizam a ludicidade, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias lógicas e de pensamento e tecnologias assistivas, jogos pedagógicos adaptados às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Questionada se há alguma troca de informação entre os Professores da sala comum e a SRM sobre a necessidade de aprendizagem do aluno com TEA, a professora afirmou que não, pois os professores não têm tempo estão muitos sobrecarregados com planejamento anual e semanal, por isso essa troca de informação só acontece quando o professor realmente precisa.

Para Santos (2017), no caso das salas de Recursos Multifuncional é fundamental levar em consideração que os professores invistam em ações pedagógicas durante as aulas para que permitam aos alunos estar neste espaço junto com o público-alvo da educação. Isto tornará esta sala um espaço verdadeiramente inclusivo onde poderão interagir, partilhar experiências e aprender uns com os outros. Outra ação possível dentro dessa perspectiva é transferir os materiais da sala de Recursos Multifuncional para a sala de aula e assim proporcionar o ensino para toda a turma em um espaço comum.

A professora também foi questionada se recebe alguma orientação sobre atividades e planejamento para os alunos com TEA, e como ela organiza essas atividades e o que ela leva em consideração, ela afirma que, “não, sou muito prática então preciso melhorar este lado teórico. Levo em consideração as necessidades do aluno”.

Quando questionada se recebe orientações de instâncias superiores vinculada à educação especial quanto a atividade e planejamentos do aluno com TEA, ela afirma que eles “estamos participando de uma formação para implantação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), precisamos melhorar sobre esta questão, infelizmente não temos tempo para estas conversas”.

Com relação à troca de informação entre a professora da SRM e a gestão escolar e professores de apoio, a professora disse que sempre trocar essas informações e que ela é responsável pelos professores de apoio e sempre acompanha o trabalho deles.

Questionada também sobre quando surgem as dúvidas sobre atividades pedagógicas para o aluno com TEA a quem ela recorre ela diz que sempre busca ajuda de outras professoras da SRM do município.

Em relação a SRM e o professor da sala comum para o planejamento e

atividades para o aluno com TEA, a PSRM afirma que esse planejamento só acontece quando o Professor ou o cuidador a procura para tirar dúvidas.

Para Pokeret al. (2019) partindo da ideia de trabalho colaborativo, um curso de formação em pedagogia poderia promover o acesso a diferentes métodos de ensino e apoiar a combinação de diferentes estratégias pedagógicas, a organização das atividades, os conteúdos e diferentes metodologias de ensino, e a construção e utilização de recursos e materiais alternativos para o aluno que levem em conta suas reais condições de aprendizagem.

A professora também foi questionada sobre quais elementos do planejamento ela acha mais importante para a inclusão do aluno com TEA, afirmando que “seria o de contemplar as necessidades dos alunos com deficiência”.

Segundo Silva (2022) a atividade pedagógica utilizando meios lúdicos pode contribuir muito para o desenvolvimento e inclusão dos alunos. O professor deve buscar recursos que contribuam para esse processo, as aulas bem planejadas, e recursos adaptados de acordo com as necessidades de cada criança, conduzindo aulas produtivas, criativas e com objetivos positivos voltados para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

c) Evidências de suporte e apoio ao processo de inclusão do estudante com TEA

Nesta seção, apresentamos os dados coletados sobre evidências de suporte e apoio da PSRM em relação ao processo de inclusão do estudante com TEA.

Sobre as atividades que a SRM desenvolve estaria diretamente ligada com a desenvolvida pela sala do professor comum, a professora afirmou que não é que a SRM não é uma sala de reforço escolar, na SRM são desenvolvidas outras atividades. Ela declarou que sempre que possível vai às salas de aula, mas devido a demanda, nem sempre isso é possível.

Para Silveira et al. (2020) quando se trata do atendimento pedagógico especializado não pode em nenhum momento ser entendido como reforço da escola, pois na sala de aula os alunos desenvolvem habilidades e potencialidades e não se limitam às aulas de reforço e, além disso, não podem ser confundidos com atividades que envolvam a mera repetição do ensino ou atividades desenvolvidas em sala de aula.

A professora foi questionada sobre os materiais pedagógicos adaptados para o aluno com TEA quais seriam e se é da escola ou se é confeccionados pela professora, e se esse material estaria disponível para os professores da sala comum ela afirmou que:

PSRM: Utilizamos os materiais que temos, mesa pedagógica, tapetes sensoriais e alfabético, alfabéticos móvel e outros. A maioria dos materiais é da sala de recurso, mas produzimos alguns também. Estes materiais são da SRM e os educadores sociais quando necessário atende os alunos aqui na sala.

Questionada se os materiais pedagógicos são suficientes para o atendimento dos alunos com TEA em sala de aula, e o que é preciso melhorar no atendimento dos alunos, a professora disse que não é suficiente e que o professor precisa de um tempo para além do planejamento já realizado poder planejar comigo e o educador social.

Segundo Poker et al (2019), mesmo reconhecendo que este novo papel de suporte e apoio pela educação especial, está fragilizado o sistema educacional e conseqüentemente tendo obstáculos existentes que impedem ou mesmo impossibilitam a sua implementação. Apontam que mesmo a cooperação entre professores presenciais e professores especialistas, é tão importante para a implementação deste novo modelo, não se realiza devido às condições da organização escolar, que não apoiam a cooperação entre profissionais.

Considerando as condições estruturais e de recursos didáticos na SRM, registramos algumas fotos do espaço físico e selecionamos oito delas para ilustrar a organização dela.

Figura 1 - Registros fotográficos realizados na SRM da escola participante



Fonte: Fotos registradas feitas pelos autores (2023).

Observamos nas fotos acima que havia neste SRM: mesa para computador, mesa redonda, mesa para impressora, cadeiras, computadores, quebra cabeças, armários, quadro branco, tapete alfabético encaixado, máquina para plastificar,

recursos didáticos diversos, brinquedos e jogos educativos, bem como, equipada com ar condicionado.

A professora foi questionada se ela sente alguma dificuldade em desenvolver atividades pedagógicas para o aluno com TEA junto com o professor regente e Professor de apoio.

PSRM: Conforme já falei, eles têm pouco tempo e muita burocracia, eles têm que fazer tanta coisa que não tem tempo para sentar e fazer um planejamento comigo e educador social. Eu também não tenho tempo suficiente para planejar, acompanhar alunos nas salas e realizar o atendimento deles na SRM. Para conseguir atender estes alunos é necessária uma equipe maior com outros profissionais na SRM.

Somado a isso, PSRM declarou que precisa de informações no que abrange todas as deficiências, “meu atendimento não é somente alunos com TEA, informações é o que eu mais preciso. Olha eu não tenho noção do que seria, o que eu tenho de sugestões, eu já venho desenvolvendo”. Desse modo, PSRM avaliou alguns aspectos que precisam ser aprimorados no processo de inclusão dos alunos com TEA que são atendidos.

PSRM: Precisa de tempo, pois só uma professora de SRM para atender todos professores não dá conta. Tenho que ir às salas acompanhar os alunos, têm os atendimentos aqui na SRM, tenho os educadores sociais, tenho que acompanhar determinado aluno individualmente. Tenho que preencher as fichas dos alunos de acordo com a observação dos professores. Acredito que com o PEI funcionando vai facilitar nossos serviços, é isso.

Para Silva e Reganan (2020) o papel da educação especial é oferecer recursos, materiais e serviços para que os alunos com deficiência possam aprender com base em suas habilidades na sala de aula regular, sem dicotomias e homogeneizações. No entanto, este tipo de ensino muitas vezes ainda não é compreendido como deveria ser, nas escolas que, pelo contrário, ainda mantêm uma compreensão iluminista das disciplinas, ou seja, a ideia de que devem desenvolver todas as aptidões e competências para pensar o que o sistema educativo requer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a escrita das considerações, lembramos do nosso problema de pesquisa: Qual o papel da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no processo de inclusão do aluno com TEA de uma escola municipal de Ariquemes?

O papel da Sala de Recurso Multifuncionais é orientar os professores da sala de aula comum e dar apoio sobre o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, principalmente, os alunos com TEA que são a maioria dos alunos com deficiência matriculados na sala de aula comum desta escola. A Sala de

Recurso Multifuncionais (SRM) além de prestar auxílio aos professores ela também atende os alunos com deficiência fazendo o uso dos materiais didáticos pedagógicos tecnológicos e adaptados que são disponibilizados pela escola e também confeccionados quando necessários.

Destacamos que nosso objetivo geral foi analisar o papel da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no processo de inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de uma escola municipal de Ariquemes. Concluímos que o papel SRM busca esse processo de inclusão além de ter o maior número de alunos com TEA matriculados na sala de aula comum, a SRM também conta com materiais adaptados para fazer acompanhamento dos alunos em sala de aula e realiza diagnóstico para melhor atender esses alunos.

Descrevemos o papel da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que é atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, a fim de garantir o acesso do aluno com necessidades de atendimento especializado no ensino regular dentro das escolas públicas de ensino. Caracterizamos que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação e interação social.

Destacamos o suporte e apoio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que tem um importante papel na escola. Pois, a partir do trabalho realizado nela, é possível romper barreiras impostas à inclusão e adequação do estudante no âmbito escolar, além de trazer acolhimento aos estudantes e família facilitando o desenvolvimento e a capacidades/habilidades dos estudantes com restrições cognitivas e outras interações sociais.

Para um futuro aprofundamento da pesquisa, consideramos que seria necessário e importante investigar sobre a relação do atendimento educacional especializado (AEE) e os professores da sala comum no processo de inclusão do aluno com TEA. Bem como, acompanhar e observar atendimentos realizados por SRM buscando evidenciar o trabalho e atividades desenvolvidas.

Dentro desta perspectiva, esperamos que esta pesquisa possa trazer significativas contribuições para o processo de inclusão do aluno com TEA através do projeto político pedagógico. Destacando o que é a SRM, o papel e contribuições que ela pode oferecer na inclusão do aluno com TEA, e de valorizar estes profissionais que atuam na área da educação especial. No local de desenvolvimento desta pesquisa há um número considerável de alunos e apenas uma SRM e que infelizmente não há condições adequadas para que a PSRM possa atender os alunos e orientar os professores com maior tempo e qualidade neste processo.

REFERÊNCIAS

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades.

Cadernos PDE, Paraná, v. 1, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd_e/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf. Acesso em: Julho/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento à educação especializado. Brasília: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursosmultifuncionais&Itemid=30192. Acesso: 5 setembro/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso: julho/2023.

FONSECA, Renata Pereira et al. Formação do Professor para o Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais: Análise de uma sala de recurso de uma escola do Município de Brasília de Minas–MG. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 12, p. 4-30, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1053>. Acesso em: Julho/2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/10077>. Acesso em: Julho/2023.

LIMA, Vanessa da Costa. **A formação continuada de docente para a educação inclusiva**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC, Curso de Pedagogia, GamaDF, 2021.

OCTAVIO, Ana Julia Moraes; EVARISTO, Ana Luisa Alves; CARVALHO, Bianca Marques. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662192028/560662192028.pdf>. Acesso em: Julho/2023.

PASIAN, Mara Sílvia. O funcionamento pedagógico nas salas de recursos multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 12, n. 17, 2013. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/286>. Acesso em: Julho/2023.

POKER, Rosimar Bortolini; NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 21, n. 2, p. 297-313, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13102>. Acesso em: Julho/2023.

SANTOS, Josué Pereira dos. **O papel da sala de recurso multifuncionais no processo de inclusão de estudante com transtorno do espectro autista**. 2023. 59 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2023.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. **Educação Pública**, v. 19, n. 10, p. 18264, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/algumas-consideracoes-sobre-a-educacao-inclusiva-e-as-novas-exigencias-para-a-formacao-de-professores>. Acesso em: setembro /2023.

SANTOS, Sônia Alves dos; BROGNOLI, Maicol de Oliveira. Transtorno do Espectro de Autismo (TEA) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, ed. 11, v.11, p. 79-91, novembro de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/transtorno> Acesso: setembro /2023.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. **Educando na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO.

SILVA, Alyne Karla. **A importância da ludicidade para a criança em processo de inclusão**. Monografia (Educação Especial) pelo Centro Universitário Internacional Uninter, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/876>. Acesso em: Julho/2023.

SILVA, Andresa Fernanda; REGAGNAN, Isabela Rodrigues. Considerações sobre o ensino de história a partir dos pressupostos de uma educação inclusiva. **Revista Trilhas da História**, v. 9, n. 18, p. 275-296, 2020.

SILVA, Roseane de Jesus; SANTOS, Viviane Brás dos; RIOS, Pedro Paulo de Souza. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Encontro de Discentes Pesquisadores e Extensionistas**, v. 1, n. 01, p. e202228-e202228, 2022. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/edpe/article/view/15510>. Acesso em: Agosto/2023.

SILVEIRA, Mery Josiane Barbosa et al. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncional: Uma Revisão de Literatura no Período de 2008 a 2018. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 11, p. 338-349, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/989>. Acesso em: Julho/2023.

INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA PESSOA AUTISTA

Larissa Argenta Ferreira de Melo¹

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar algumas considerações sobre a construção do direito ao trabalho no cenário social brasileiro, com o propósito de verificar a sua aplicabilidade no contexto de demandas da pessoa autista. Objetiva ainda analisar a possibilidade de fruição deste direito pelo portador de Transtorno do Espectro Autista, que tem como característica basilar a singularidade de terapêutica demandada por cada indivíduo.

No Brasil, a inclusão de pessoas autistas no mercado de trabalho ainda enfrenta muitos desafios, apesar de avanços nas políticas públicas voltadas para a promoção dos direitos dessas pessoas. Nesse sentido, a inclusão, na prática, encontra barreiras significativas, como a falta de conscientização e treinamento das empresas, preconceitos enraizados na sociedade, e a escassez de programas de apoio adequados. Este artigo busca contextualizar esses aspectos, destacando a importância ordenamentos e políticas inclusivas e de um ambiente de trabalho adaptado para assegurar a participação ativa e produtiva das pessoas com TEA.

Este estudo é de natureza exploratória e descritiva, utilizando uma abordagem qualitativa para investigar as questões propostas. A pesquisa foi conduzida com base em um referencial documental e bibliográfico, abrangendo literatura especializada, legislações pertinentes, e estudos de caso relevantes. As obras de Lakatos e Marconi (2010) e Gil (2021) fornecem a base metodológica. Esta metodologia permite uma compreensão aprofundada dos desafios e perspectivas da inclusão das pessoas autistas no mercado de trabalho, considerando a complexidade e a diversidade das experiências individuais e contextuais.

¹ Mestranda em Direitos Sociais e Processos Reivindicatórios pelo Centro Universitário IESB. Pós-Graduada em Direito Processo Civil. Graduada em Direito pela UniDF e em Administração pela Universidade de Brasília. Advogada e Bancária. E-mail: laruargenta1@gmail.com.

O DIREITO SOCIAL AO TRABALHO

O direito ao trabalho, conforme descrito no artigo 6º da Constituição Federal (1988), configura-se como direito social, ou seja, parte integrante dos direitos fundamentais do cidadão brasileiro para efetivação de sua condição de cidadania e dignidade humana. Neste contexto, para além de seu papel na subsistência material dos indivíduos e manutenção do regime capitalista, tem-se a condição de ser o trabalho fonte de inclusão social e ocupação dos espaços públicos, além de manifestação da vivência efetiva do princípio da dignidade humana.

Por esta razão, o Art. 170 da CF/88 afirma que a ordem econômica é fundada na valorização do trabalho humano como fonte assecuratória de uma existência digna, à luz da justiça social e busca pelo pleno emprego. Deste modo, o valor do trabalho coaduna-se à própria dignidade de existência da condição humana, não sendo temerário afirmar que é parte fundamental dela (Benevides, 2021).

Destaca-se, no mundo empírico, que os preceitos legais não se espelham em realidades fáticas por uma série de fatores, sendo a principal delas a correlação entre a efetividade do direito e a realidade econômica brasileira, ancorada na desigualdade social extrema e significativa taxa de desemprego.

Neste contexto, o asseguramento estatal do exercício do direito social ao trabalho torna-se precário, aprofundando-se a questão em determinados recortes populacionais pelas perspectivas de raça, gênero e características biopsicossociais. Ora, se a lei de oferta e demanda é ponto basilar do sistema econômico, justifica-se a afirmação de que o excedente de oferta de mão de obra gera escassez das oportunidades de trabalho, com sequente redução da remuneração e elevação dos critérios de escolha para ocupação das vagas.

Tal situação não passa despercebida, razão pela qual, tanto na esfera Legislativa quanto na Executiva, foram criados instrumentos de proteção de mercado para determinados segmentos populacionais, dentre eles as pessoas com deficiência. Os mais conhecidos, a grosso modo, são os incentivos fiscais e reservas de vagas em concursos públicos, tendo por arcabouço fundante a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015), popularmente conhecida como Estatuto da Deficiência.

A despeito da sólida estrutura normativa, a empregabilidade e autonomia da pessoa com deficiência no Brasil ainda enfrentam enormes desafios, em especial pela dificuldade de realização das adaptações necessárias à realização das atividades, além da visão capacitista do conceito de “deficiência” como algo inferior, menor.

Outra barreira significativa constitui-se na visão social da expressão “pessoas com deficiência” como um conjunto homogêneo de indivíduos que possuem

limitações várias, dentre elas na sua capacidade funcional e utilitária, e que por este motivo apresentam rendimento inferior àqueles de características normotípicas.

Fato é que pessoas com deficiência são um conjunto heterogêneo de indivíduos que apresentam barreiras à plena execução de suas atividades, necessitando de adaptações externas para exercício do direito ao trabalho. Este entendimento, no contexto das deficiências físicas, já apresenta, por si só, dificuldades de assimilação por parcela significativa dos empregadores. Aos se avaliar o contexto das pessoas com deficiências biopsicossociais e sensoriais, como é o caso dos autistas, a situação torna-se ainda mais crítica (Varella, 2022).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se, dentre outras questões, pela dificuldade de interação social e reciprocidade socioemocional em virtude de neurodesenvolvimento atípico que dificulta as percepções do ambiente e do outro.

Por esse motivo, torna-se desafiador o asseguramento do direito social ao trabalho da pessoa autista, notadamente pelo fato de que ele prescinde de existência de diagnóstico e disponibilização de infraestrutura física, relacional e de saúde que possibilite o exercício laboral em condições de saúde adequada.

Curiosamente, algumas das características do TEA, notadamente o hiperfoco, aliados à e Altas habilidades/Superdotação em alguns casos, faz com que estas pessoas possuam competências únicas, que se bem exploradas podem oferecer grandes resultados ao empregador e à sociedade como um todo, notadamente no aspecto de inovação. Verifica-se inclusive, no cenário internacional, pessoas autistas de destaque em suas áreas de hiperfoco, como, por exemplo, o bilionário Elon Musk ou a ativista Greta Thunberg. No Brasil, ainda não existem políticas de aproveitamento deste potencial humano para fins econômicos.

Outro aspecto significativo sobre esta temática decorre do fato de que o número de pessoas diagnosticadas com TEA aumenta a todo momento. Conforme pesquisa norte-americana publicada pelo CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças, 2024) em 2022, 1 a cada 36 crianças de 08 anos é autista nos EUA. A proporção anterior, mensurada em 2020, era de 1 cada 54 crianças na mesma faixa etária, ou seja, um aumento de 22% (vinte e dois por cento) em dois anos.

Além do fato de que essas crianças irão crescer e se tornarão sujeitos de direitos, existe significativa parcela de adultos que já estão inseridos no mercado de trabalho e descobriram tardiamente ser autistas, em decorrência da evolução dos instrumentos diagnósticos avaliativos desta condição.

Torna-se relevante, assim, avaliar esta realidade à luz da efetividade do direito social ao trabalho, tanto para os que já estão em condições de usufruí-lo no presente, quanto para as gerações de autistas do futuro.

DIREITO AO TRABALHO: PREVISÕES ESPECÍFICAS DO PORTADOR DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Segundo o DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014), o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. A conceituação apresentada traz, por característica definidora do transtorno, as percepções externas do indivíduo com TEA, ou seja, os comportamentos por ele apresentados em seu relacionamento com os indivíduos que o cercam, e em apreciação ampliada, com a comunidade em geral.

Destaca-se, porém, que o TEA traz como fator essencial, mesmo que não descrito no DSM-V como critério definidor da condição, a existência de todo um funcionamento corporal atípico e variável de indivíduo para indivíduo, em decorrência da neurodivergência apresentada pelos autistas, em diferentes graus e formas, e com diferentes impactos em sua vida prática.²

As pessoas com nível leve de autismo, em relação à interação e comunicação social, apresentam prejuízos, mas não necessitam de tanto suporte. Têm dificuldade nas interações sociais, respostas atípicas e pouco interesse em se relacionar com o outro. Em relação ao comportamento, apresentam dificuldade para trocar de atividade, independência limitada para autocuidado, organização e planejamento.³

As pessoas com nível moderado de autismo, em relação à interação e comunicação social, necessitam de suporte substancial, apresentando déficits na conversação e dificuldades nas interações sociais, as quais, muitas vezes, precisam ser mediadas. Em relação ao comportamento podem apresentar dificuldade em mudar de ambientes, desviar o foco ou a atenção, necessitando suporte em muitos momentos.⁴

As pessoas com nível severo de autismo, em relação à interação e comunicação social, necessitam de muito suporte, pois apresentam prejuízos graves nas interações sociais e pouca resposta a aberturas sociais. Em relação ao comportamento, apresentam dificuldade extrema com mudanças e necessitam suporte muito substancial para realizar as tarefas do dia a dia, incluindo as de autocuidado e higiene pessoal.⁵

Além desses fatores, outros critérios específicos para o diagnóstico de autismo são: prejuízo intelectual e de linguagem, condição médica ou genética,

2 Instituto Olka Klos Inclusão Cultural. TEA – Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [https://institutoolgakos.org.br/assets/pdf/publicacao/Cartilha-TEA%20\(1\).pdf](https://institutoolgakos.org.br/assets/pdf/publicacao/Cartilha-TEA%20(1).pdf). Acesso em: 20/04/2024.

3 *idem*

4 *idem*

5 *idem*

e outras desordens do neurodesenvolvimento ou transtornos relacionados.⁶

Em decorrência do entendimento das percepções acima apresentadas, a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), traz em seu Artigo 1º, § 1º, incisos I e II, replica o entendimento previsto na normatização médica, trazendo a seguinte definição:⁷:

Art. 1º § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Brasil, 2012).

Em seus artigos 2º e 3º, traz as seguintes diretrizes e direitos:⁸

Art. 2º São **diretrizes** (grifo nosso) da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a **intersetorialidade** (grifo nosso) no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a **participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação** (grifo nosso);

V - o **estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência** (...) (grifo nosso);

VII - o **incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista**, bem como a pais e responsáveis;(...)

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, **o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado**. (grifo nosso)

Art. 3º São **direitos** da pessoa com transtorno do espectro autista. (**grifo nosso**):

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

IV - o **acesso**:

a) à educação e ao **ensino profissionalizante**; (grifo nosso) (...)

6 *idem*

7 *idem*

8 *Idem*

c) **ao mercado de trabalho;**(...)

d) à previdência social e à assistência social. (Brasil, 2012).

Suplementar proteção ao direito ao trabalho decorreu da inclusão do autista na condição de pessoa com deficiência, com as respectivas garantias previstas na Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, com especial destaque aos seguintes dispositivos:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º **A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial**, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades;

(...)

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. § 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.(...)

Art. 8º **É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.**

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência. (Brasil, 2015).

DO DIREITO AO TRABALHO

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de

oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação. (Brasil, 2015).

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional:

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

§ 1º Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no § 1º do art. 2º desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

§ 2º A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

§ 3º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos.

§ 5º A habilitação profissional e a reabilitação profissional devem ocorrer articuladas com as redes públicas e privadas, especialmente de saúde, de ensino e de assistência social, em todos os níveis e modalidades, em entidades

de formação profissional ou diretamente com o empregador. (Brasil, 2015).

§ 6º A habilitação profissional pode ocorrer em empresas por meio de prévia formalização do contrato de emprego da pessoa com deficiência, que será considerada para o cumprimento da reserva de vagas prevista em lei, desde que por tempo determinado e concomitante com a inclusão profissional na empresa, observado o disposto em regulamento.

§ 7º A habilitação profissional e a reabilitação profissional atenderão à pessoa com deficiência.

Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho:

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

I - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;

II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;

III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;

IV - oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - realização de avaliações periódicas;

VI - articulação intersetorial das políticas públicas;

VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil. (Brasil, 2015).

Nota-se a existência farto arcabouço jurídico, o que, em tese, possibilitaria a plena e efetiva inclusão das pessoas autistas no mercado de trabalho, com todo o suporte necessário ao desempenho da atividade laboral de modo digno, justo e solidário, conforme previsto constitucionalmente. Entretanto, a simples observação da vida prática demonstra não ser esta a realidade encontrada no dia a dia. O diapasão entre o aspecto normativo e prático no que se refere ao direito do trabalho envolve questões multifatoriais e complexas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EFETIVIDADE DO DIREITO SOCIAL AO TRABALHO NO CONTEXTO DA PESSOA AUTISTA

A efetivação do direito social ao trabalho no contexto da pessoa autista não se caracteriza como questão de fácil solução. O principal aspecto a se considerar refere-se ao acesso ao diagnóstico, mesmo que de modo tardio. Em virtude do caráter positivista do sistema normativo legal brasileiro, qualquer direito se configura como tal somente após verificação das condições subjetivas daqueles que se busca em socorro às suas necessidades. Neste contexto, por dedução lógica, o primeiro ponto é o acesso ao diagnóstico que possibilitará, inclusive, a realização da avaliação biopsicossocial definidora da identificação das necessidades e individualidades da pessoa autista.

Superado tal ponto, uma segunda barreira se impõe: o acesso aos tratamentos necessários para que este autista mantenha-se regulado e, desta forma, possa desempenhar suas atividades de maneira plena, dentro do contexto de desempenho compatível com as informações apuradas em avaliação biopsicossocial. Infelizmente, a realidade nacional sobre o acesso aos direitos à saúde e educação apresenta cenário desfavorável.

Segundo dados coletados em 2022⁹ sobre as condições de saúde física e mental no dia a dia das pessoas autistas, 49% afirmam possuir doenças crônicas ou secundárias identificadas em conjunto com o diagnóstico de TEA, e 50% afirmam não ter acesso a recursos e suportes adequados para as suas necessidades. Em relação à educação, em 2023 houve um aumento de 48% no número de matrículas de pessoas com TEA no ensino regular, passando de 429 mil em 2022, para 636 mil em 2023.¹⁰ O investimento em adaptação escolar para esta nova realidade não acompanhou a proporcionalidade destes números.

Outro aspecto relevante acerca da inserção do autista no mercado de trabalho decorre da própria realidade econômica do país. A despeito das isenções fiscais para contratação de pessoas com deficiência, não há vagas de emprego suficientes sequer para a população normotípica. Por este motivo, os autistas disputam espaço dentro deste segmento heterogêneo envolvendo pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais e intelectuais diversas, de modo que, aqueles que apresentam menores limitações e necessidades de adaptações, são contratados, cabendo à imensa maioria recorrer aos benefícios previdenciários

9 Revista VEJA: **Com falta de dados, pesquisa tenta captar a realidade do autismo no Brasil**. Publicado em 05/12/2023. Disponível em : <https://veja.abril.com.br/saude/com-falta-de-dados-pesquisa-tenta-captar-a-realidade-do-autismo-no-brasil>. Acesso em: 19 mai. 2024.

10 **Número de alunos com autismo matriculados nas escolas do Brasil cresceu 48%**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2024/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-matriculados-nas-escolas-do-brasil-cresceu-48.htm>. Acesso em 19 maio. 2024.

para garantir, ao menos, renda mínima que possibilite a sobrevivência.

Por fim, mas sem a pretensão de esgotamento da temática, cabe apresentar breve consideração acerca da participação do autista na disputa pelas cotas¹¹ de concurso público reservadas para pessoa com deficiência. Por todos os motivos acima já expostos, somados às características do TEA, dificilmente a pessoa autista terá seus direitos à saúde e educação assegurados ao mínimo que o possibilite pleitear vaga pública. Caso tal barreira seja superada, a ausência de preparo e conhecimento dos profissionais que realizam a avaliação biopsicossocial desta pessoa impedem o acesso do autista ao direito garantido por lei. Neste ponto, notam-se dois resultados distintos: invalidação de diagnósticos (notadamente de autistas com nível 1 de suporte) ou invalidação do indivíduo enquanto sujeito de direitos hábil ao desempenho da função pleiteada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Direito ao Trabalho no contexto da pessoa autista é temática que apresenta robustez legal, sem aplicabilidade prática. A complexidade da realidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil apresenta inúmeros desafios, em especial pelo rápido aumento nos números de diagnósticos, bem como no desconhecimento das singularidades que envolvem esta condição. Deste modo, a despeito da exemplar legislação, que apresenta estrutura hábil à garantia do direito social ao trabalho da pessoa autista, a realidade socioeconômica do Brasil apresenta desafios que impedem a viabilização destes direitos.

A respeito desta constatação, nota-se a necessidade de aprimoramento das ferramentas executivas e políticas públicas que busquem minimizar esta realidade, e possibilitar o efetivo cumprimento das disposições legais no contexto da pessoa autista. Cumpre ressaltar, porém, o papel primordial da população vinculada à este contexto, de modo que somente a reinvidicação e provocação das estruturas vigentes pode possibilitar a mudança deste imbrincado cenário de nuances variadas.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Camilla Martins dos Santos. **O direito fundamental ao trabalho sob a perspectiva da pessoa com deficiência**. São Paulo, Dialética, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 Out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

11 SOUSA JUNIOR, Ariolino Neres. **O sistema de cotas de acesso ao mercado de trabalho para pessoas com deficiência**. São Paulo, Dialética, 2022.

ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 2 mai. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 01 Jan. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm. Acesso em 19 mai. 2024.

CDC. Centers for Disease Control and Prevention. **Our History**. Disponível em: <https://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/centers-for-disease-control>. Acessado em: 19 MAI. 2024.

CARVALHO, Ana Lara Cândido Becker e Francisco Antônio Costa de Carvalho. **O direito ao acesso ao mercado de trabalho por pessoas autistas no Brasil**. São Paulo, Dialética, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 São Paulo: Atlas, 2021, 173 p.

GRANDIN, T. & Duffy, K. **“O Cérebro Autista: Pensando através do espectro”, 2008**.

INSTITUTO OLKA KLOS INCLUSÃO CULTURAL. **TEA – Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: [https://institutoolgakos.org.br/assets/pdf/publicacao/Cartilha-TEA%20\(1\).pdf](https://institutoolgakos.org.br/assets/pdf/publicacao/Cartilha-TEA%20(1).pdf). Acesso em 20/04/2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: **DSM-5** [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *[et al.]*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SOUSA JUNIOR, Ariolino Neres. **O sistema de cotas de acesso ao mercado de trabalho para pessoas com deficiência**. São Paulo, Dialética, 2022.

VARELLA, Camila. **Direito das pessoas com Autismo e outras Deficiências: questões atuais**. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2022.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE: NOTAS E REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA DE COTIDIANOS ESCOLARES

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)¹

Gabriel Silveira Pereira²

1. INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, a escola, enquanto principal instituição educacional de construção de conhecimentos, tem sido confrontada com uma multiplicidade de desafios, sobretudo o de tornar-se inclusiva. Entretanto, em virtude de estar inserida em um modo de produção antagônico e contraditório traz essas marcas para o processo formativo, haja vista que ela ainda tem uma prática excludente, apartando e discriminando indivíduos (Modesto; Araújo; Mendonça, 2023). Por conseguinte, este artigo tem como objetivo refletir sobre as políticas de inclusão educacional, considerando as realidades escolares contemporâneas e os paradigmas conceituais frente à criação de novas leis.

1 Doutorando em Educação (UFU). Mestre Políticas Públicas (UFC). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFES/IFCE). Graduação em Pedagogia (UECE), Serviço Social (UNOPAR), Ciências Sociais (UFPB), Letras Português/Inglês (FGD), Letras Português/Espanhol (FGD) e Ciências Biológicas (Faveni). Especialização em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Neuropsicopedagogia (FLATED); Educação Infantil (FLATED); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Educação Digital (SESI-SC) e Docência na Educação Profissional e Tecnológica (Faveni). E-mail: pedagogo.uece@hotmail.com.

2 Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Licenciado em Letras e Tecnólogo em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC) e Licenciado em Pedagogia no Centro Universitário Claretiano. Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório. E-mail: gabriel.pereira@osorio.ifrs.edu.br.

A **relevância** do presente estudo ocorre em virtude do direito à educação ser personalíssimo, irrevogável e intransferível, devendo ser oportunizado a todas as pessoas com deficiência ou neurodivergentes, revendo atitudes necessárias para a efetivação de uma prática menos preconceituosa e segregacionista. Nesse viés, emerge o **problema** da pesquisa: quais as lacunas mais visíveis na inclusão escolar?

Frente ao exposto, trazemos à tona profícuas reflexões sobre a urgência na compreensão de que a escola precisa ser um espaço para a expressão das múltiplas diferenças, sejam elas etárias, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas etc. Nessa perspectiva, discutimos a função social e mantenedora do Estado na implementação das ações educacionais apropriadas para uma verdadeira inclusão.

Ainda, debruçamo-nos em problematizar a formação docente e a qualificação dos processos pedagógicos diante da diversidade que constitui a escola e se apresenta, dia a dia, nas diferentes dinâmicas vivenciadas, as quais, por muitas vezes, transcendem as aprendizagens produzidas durante a formação inicial e que precisam tornar-se compromisso expresso na formação continuada, no planejamento integrado e nas relações com as comunidades escolares e os territórios.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Concebe-se que o currículo de uma escola inclusiva deve ser (re)construído mediante uma reestruturação curricular que favoreça o desenvolvimento da diversidade de todo o público atendido, criando um ambiente verdadeiramente inclusivo, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos e alunas em uma perspectiva formativa, dialógica e cidadã. Destacamos com isso que:

O movimento em favor da educação inclusiva prescreve, entre outras práticas, uma ampla reformulação do contexto escolar, mudanças consistentes no interior da escola, reflexões acerca de sua estrutura e funcionamento, metodologias, recursos e práticas pedagógicas, objetivando atender à diversidade de alunos que nela estão (Tassinari, 2019, p. 35).

Ainda, amparados e frente às incursões delineadas por Mantoan (2003), a inclusão deverá provocar vicissitudes de perspectivas educacionais, trazendo benefícios a todas as minorias sociais, não se limitando aos educandos com deficiência e aos que possuem alguma dificuldade de aprender, em um movimento de coletividade e ação conjunta.

A autora descortina que possivelmente não exista uma regra geral para a construção da escola que queremos. Porém, temos o desafio de tentar nos aproximar cada vez mais dela, mediante estratégias na criação e aplicação de currículos escolares que levem em conta as singularidades de cada aprendiz. Na nossa experiência profissional, o que observamos é que apesar dos direitos

conquistados ao longo dos anos na Educação Inclusiva, o que se apresenta na realidade educacional muitas vezes são profissionais sem a devida qualificação para desenvolver as aprendizagens das crianças, os quais, em alguma medida, sequer compreendem suas dificuldades e necessidades, por vezes reproduzindo práticas capacitistas, discriminatórias e excludentes.

Além disso, a falta de apoio especializado e de infraestrutura das escolas também se manifestam como fatores determinantes para a dificuldade de efetivação da inclusão real na sala de aula e para a qualidade do ensino ofertado às crianças com deficiência. Assim, na nossa concepção um dos grandes impasses da inclusão no âmbito escolar está relacionado com a falta de informação e orientação, elemento fundante para a acessibilidade atitudinal, tão importante no desenvolvimento das políticas de inclusão e acessibilidade. Nesta perspectiva, valemo-nos também da concepção montessoriana de que “a deficiência não é um problema apenas médico, mas pedagógico”.

Apontamos que em relação à formação docente ainda há um longo caminho a ser percorrido, tendo em vista que, embora existam instituições como o Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE), que oferece formações continuadas para professores, nem todos podem se deslocar até a capital onde os referidos cursos acontecem e, em se tratando de outros servidores em geral, muitos desses sequer passam por cursos ou formações que os deem suporte para a atuação com alunos com necessidades educacionais específicas. Por vezes, no próprio dia a dia da escola, não são convidados a integrar reuniões e momentos formativos relacionados à atuação com esses educandos.

Estruturalmente falando, as escolas vêm sendo reformadas e preparadas para proporcionar a acessibilidade que os alunos precisam e merecem, em contrapartida o material didático, a comunicação adequada deixam a desejar, dificultando o aprendizado. Aqui vale destacar, em contrapartida, que muitas iniciativas partem de ações individualizadas, produzidas pelos profissionais diante das necessidades observadas e que, até mesmo, vem a envolver recursos próprios dos educadores, dadas as estruturas precárias que ainda encontramos.

Em resumo, as mudanças vêm acontecendo e facilitando o acesso, mas ainda falta muito para garantirmos a permanência. De fato, cabe a cada professor buscar novos conhecimentos e estratégias para fornecer um ensino mais contextualizado, despertando o interesse dos estudantes, inserindo um espírito investigativo, que possibilite aos educandos ferramentas para aprendizagens que constituem novas bagagens e que possam fazer a diferença em suas vidas.

Não podemos reduzir a Educação Inclusiva apenas às pessoas com deficiência, visto que em 1994, a Declaração de Salamanca profere que todas as escolas regulares com orientação inclusiva caracterizam-se como meios mais

eficazes ao combate de atitudes discriminatórias, militando para que alunos com necessidades educacionais especiais possam ter acesso à escola regular, tendo em vista que as instituições educacionais deveriam atender todas as crianças inobstante suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Pelas vias analíticas de Freire (2011), nenhum professor pode conhecer pelo aluno. Portanto, o que se pode fazer é compartilhar certos saberes, desafiando ao progresso no processo assimilativo pela própria prática do sujeito capaz de saber. Em síntese, um educador progressista não tem o papel apenas de ensinar matemática, português e biologia, mas o de ajudá-lo a reconhecer-se como sujeito, produtor e arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial deverá integrar a proposta pedagógica da escola regular, visando promover o atendimento das necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa perspectiva, todos os transtornos funcionais específicos, serão atendidos pela educação especial atuando de forma articulada com o ensino comum, tendo em vista a sua orientação para o atendimento às necessidades educacionais específicas desses educandos.

Assinalamos que a educação especial direciona suas ações para o atendimento a um público multifacetado no processo educacional mais amplo na escola, orientando a organização de redes de apoio, conexão e estrutura, além de militar pela formação continuada e a criação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Assim, fortalece-se à medida que as ações inclusivas ganham corporeidade em práticas integradas e na transformação de pautas individuais em lutas coletivas.

Enfatizamos que, para garantir uma aprendizagem diversificada e plural para todos os educandos, é necessário realizar no âmbito escolar, planejamento no currículo, aplicando novas estratégias, práticas pedagógicas e metodológicas. Neste movimento, fortalecendo os estudos coletivos, os momentos de trocas e o compartilhar de experiências. Também não se pode perder de vista a importância da relação família e escola, a qual impacta significativamente no desenvolvimento educacional do educando e que precisa se dar em sinergia.

3. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA MATERIALIZADOS NA PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Diante dos desafios narrados e das observações produzidas, evidencia-se que, infelizmente, a educação caminha a passos lentos rumo à inclusão. Assim como na sua escola, muitas outras não oferecem uma acessibilidade básica como a arquitetônica, mesmo sendo um direito adquirido pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015. De tal forma, ainda se tem o hábito de esperar

ingressar um aluno com deficiência física para, a partir disso, lutar pelas reformas necessárias, tornando ainda mais morosa a possibilidade de recepção qualificada do educando, por conta desse movimento que deve ser permanente independente de já haver usos e/ou necessidades compatíveis com a adaptação.

Conforme dados extraídos do Censo Escolar de 2018, do INEP, somente 31% das escolas brasileiras têm dependências acessíveis às pessoas com deficiência, um percentual alarmante e que precisa receber ações efetivas e um maior engajamento social para garantir o acesso à educação para todos. Sobre essa consideração, vemos também como relevante elucidar que a escola deve estar adaptada para receber o educando, mas também para dar condições mínimas de acesso às famílias e aos próprios profissionais que ali atuam. Embora a concepção de deficiência física relacione-se com casos permanentes, situações pontuais de usos de cadeiras de rodas, andadores, muletas e bengalas são necessidades que podem ser materializadas, originadas por acidentes e outras restrições de mobilidades as quais podem atravessar as comunidades escolares a qualquer tempo.

É portanto, a partir da acessibilidade e da tecnologia assistiva, por exemplo, que teremos a possibilidade de remover diferentes tipos de barreiras as quais dificultam e/ou até impossibilitam a participação social de pessoas com deficiência, sendo fundamental que se possa investir na qualificação de iniciativas que considerem acesso de todos nos diferentes âmbitos da vida diária, da participação social e de atuação laboral (Sonza; Ferrari; Boeira, 2023).

Observamos também que as falácias são muitas, mas as atitudes ainda deixam a desejar no quesito acessibilidade, inclusão, assistência de qualidade e preparo real para atender estes alunos que estão cada vez em maior número em nossas escolas e salas de aula, e é pensando na humanização dos processos educacionais que seguimos na luta pela educação de qualidade, transformadora e que possibilite, verdadeiramente, a diferença na vida daquelas e daqueles que a vivem.

Realmente são muitos os desafios a serem superados, haja vista que a educação inclusiva demanda que os professores possuam e mobilizem conhecimentos teórico-práticos, capazes de repensar, modificar e transformar estratégias e metodologias de ensino para esse público. Contudo, o Poder Público ainda não disponibiliza recursos humanos e materiais suficientes para suprir essa demanda, o que nos tensiona a pensar e repensar as estratégias diárias de atuação. Diante do exposto, coadunamos com Albuquerque Junior e Borges (2024, p. 2) ao proferir que:

é vital a construção urgente desta nova escola inclusiva, libertando toda a sociedade desta velha escola sectária, intolerante às diferenças, excludente e que só alimenta a roda viva de excluídos em todos os sentidos e níveis, juntamente com a aproximação ou o equilíbrio do que se profere na legislação educacional, pautada pelas políticas de inclusão.

A rigor, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares tem sido alvo de grandes debates e reflexões e, mesmo em meio a uma pluralidade de tantas políticas públicas inclusivas, ainda não conseguiu responder às demandas, identificando a exclusão, tão marcante em vários contextos da sociedade (Borges; Paini, 2016).

Destacamos que a inclusão é um paradigma que deve ser aplicado aos múltiplos espaços físicos e simbólicos como uma prática social do vivido, podendo ocorrer em diversos âmbitos como no trabalho, no lazer, na educação, na cultura, sobretudo, nas atitudes de perceber singularidades em si e em outrem (Camargo, 2017). Assim, pensar a inclusão educacional é também associar às diferentes estruturas sociais, refletindo a educação ao longo da vida e nos diferentes contextos de participação. É pensar na emancipação humana e no olhar sensível para nós, para o outro e o mundo.

Uma instituição educacional inclusiva pode ser uma escola comum desde que acolha toda a pluralidade de educandos, independente das diferenças físicas, de gênero, etnia, cor, credo, dentre outras. Mantendo-se firme a essa concepção, a escola deverá criar situações que favoreçam e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagens dos educandos (Ferreira, 2018).

Assim, mesmo que a oferta de uma educação digna e de qualidade para todos, sobretudo para as pessoas com deficiência, esteja amparada por lei, a realidade ainda marca incontáveis fragilidades, de modo que muitos espaços de educação seguem inacessíveis a essas pessoas, até mesmo em termos de estrutura física simples, como uma rampa de acesso e isso, como evidenciado, não só nos ambientes de educação, mas também em outros locais públicos e privados, que compõem a estrutura social.

Vemos, portanto, que os desafios diários vivenciados no espaço escolar revelam também as incontáveis fragilidades presentes em diferentes âmbitos das estruturas sociais no que tange à inclusão, à acessibilidade e à participação social, reiterando que o movimento em defesa da educação inclusiva deve ser fortalecido na ação diária e permanente dentro da escola e para além de seus muros.

Dito isso, mesmo com um extenso ordenamento jurídico concernente às políticas públicas sociais inclusivas vistas atualmente, concordamos com Albuquerque Junior e Borges (2024), ao perceber a escassez, timidez e/ou ineficácia de significativa parcela de propostas. Assim, os desestruturados serviços educacionais (quando existem) são genéricos e pontuais, distantes de promover a efetiva inclusão aos indivíduos com necessidades educacionais específicas e neurodiversidades, no sistema regular de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazemos à baila que mesmo com um portfólio robusto de legislações relacionadas à inclusão, ainda necessitamos colocar muita do prescrito em prática, tendo em vista que vivemos sobre os circuitos do neoliberalismo, que busca enxugar gastos de todas as esferas, inclusive, cortando investimentos (na perspectiva neoliberal, considerados como gastos) com formações, equipamentos e recursos de tecnologias assistivas. De fato, nadamos contra a maré.

Conforme exemplificamos pontualmente neste texto, visualizar a falta de acessibilidade é simples, basta perceber o exemplo da rotina de uma pessoa que se utiliza de cadeira de rodas. Será que todos os estabelecimentos e os meios de transportes estão adaptados para essa realidade? Nesse viés, visando mudar esse cenário, foi criada a Lei nº 10.098, de 2000, relativa à promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência, buscando promover o acesso facilitado aos diferentes espaços. Todavia, como vimos, apenas a letra no papel não é suficiente para concretizar espaços inclusivos de fato.

Expomos que, desde 1991, existe legislação exigindo que empresas com mais de 100 funcionários contratem pessoas com deficiência. Entretanto, a medida raramente é cumprida, inclusive, em alguns casos, apesar do cumprimento, muitos desafios surgem devido ao despreparo da maioria das equipes para lidar com um grupo heterogêneo de pessoas.

Detectamos que, para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os educandos na escola regular, urge o fortalecimento das formações dos professores, criando uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e outros profissionais que acompanhem as crianças com necessidades educacionais específicas.

Sinalizamos que o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional desde que descortine possibilidades de viver um processo de ensino-aprendizagem eficiente, diferente, aberto, comunitário, solidário e democrático, levando-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançando, de fato e por direito, a inclusão.

Para que a educação inclusiva seja praticada requer-se que os educandos com necessidades educacionais específicas consigam acessar a sala de aula e viver o espaço escolar na sua máxima potência, posto que uma escola que se diz inclusiva e não se instrumentaliza para receber esse público evidentemente não o aceita em suas singularidades (Angelo, 2020). Com isso, pensarmos o desenvolvimento de uma educação inclusiva, pressupõe refletirmos a participação social e que trabalhemos, incansavelmente, pela emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. DE, BORGES, M. C., & Araújo, A. C. U. Educação especial e inclusiva no Brasil: marcos regulatórios para inserção de “uma minoria” em sala de aula. **Caderno Pedagógico**, 21(3), e3218. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n3-106>. Acesso em: 1 mai. 2024.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. DE, BORGES, M. C., & ARAÚJO, A. C. U. Demarcações analíticas das políticas públicas para pessoas com deficiências em conjuntura brasileira: apontamentos para quebra de paradigmas capacitistas. **Observatório de la economía latinoamericana**, 22(4), e4336, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n4-182>. Acesso em: 1 mai. 2024.
- ANGELO, J. S. Desafios da Educação Inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 08, p. 37-46. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/desafios-da-educacao>. Acesso em: 2 mai. 2024.
- BRASIL. **LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000.
- BRASIL. **LEI 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlances e desenlances. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, nº 1, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 26 fev. 2024.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2024.
- BORGES, M. L.; PAINI, L, D. **A educação inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica**. Universidade Estadual de Maringá – UEM. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_marilenelanciborgessenra.pdf. Acesso em: 2 mai. 2024.
- FERREIRA, F. **Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer?** Atualizado em: 29 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www>.

proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/. Acesso em: 2 mai. 2024.

MODESTO, M. A.; ARAUJO, I. R. L. de; MENDONÇA, A. C. S.. Desafios e possibilidades para a implementação de uma educação especial e inclusiva na rede estadual de ensino de Sergipe. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Corumbá, v.29, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0234>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SONZA, A. P.; FERRARI, G. V.; BOEIRA, A. F. **Por uma escola inclusiva e acessível: conceitos e caminhos**. Porto Alegre: Agência Digital, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ODGeF5U2dafj00Uo5xtef3DSZ5D4K-Db/view>. Acesso em: 24 abr. 2024.

TASSINARI, A. M.. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. 157f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

NEURODIVERSIDADE E *MARKETING INCLUSIVO*: PROMOVENDO A INCLUSÃO E A VALORIZAÇÃO DA NEURODIVERSIDADE

*Samara Maria Michelin*¹

INTRODUÇÃO

Este artigo explora a interseção entre neurodiversidade e *marketing inclusivo*, destacando a importância crescente desses conceitos na sociedade contemporânea.

Inicialmente, apresenta-se uma definição de neurodiversidade e sua relevância para a compreensão das diferentes formas de funcionamento neurológico. Em seguida, contextualiza-se o conceito de *marketing inclusivo*, discutindo como as estratégias de marketing podem ser desenvolvidas de maneira a promover a inclusão e valorização das pessoas neurodivergentes, destacando a variedade de habilidades e perspectivas que os mesmos contribuem para a sociedade.

Por fim, são exploradas as implicações práticas e potenciais benefícios de uma abordagem inclusiva para a neurodiversidade, no contexto empresarial e social, explorando o impacto positivo do *marketing inclusivo* na reputação da marca e na fidelização do cliente, reconhecendo a responsabilidade das empresas na promoção da igualdade de oportunidades e na redução de estereótipos e preconceitos, promovendo a diversidade e a inclusão como parte de sua agenda corporativa.

NEURODIVERSIDADE: RECONHECENDO A VARIEDADE DE FUNCIONAMENTO CEREBRAL

A neurodiversidade refere-se à ampla gama de variações naturais no funcionamento cerebral humano. Isso inclui uma variedade de condições neurodivergentes, como autismo, TDAH, dislexia, entre outras. Conforme Grandin (2010); Mutti-Drücke (2016), essas condições não são simplesmente patologias a serem corrigidas, mas variações normais da experiência humana.

As condições neurodivergentes incluem uma variedade de diagnósticos, cada um com características distintas e impactos variados na vida das

¹ Pós graduanda em Neuromarketing na IBN Brasil. Graduada em Ciências Biológicas Bacharelado pela URI - Campus de Erechim (2009). estrategistadigitalmichelin@gmail.com.

pessoas afetadas. O autismo, por exemplo, é caracterizado por dificuldades na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, enquanto o TDAH é marcado por desatenção, hiperatividade e impulsividade. A dislexia, por sua vez, afeta a capacidade de leitura e escrita.

Armstrong (2010) salienta que é importante destacar que essas condições não definem completamente uma pessoa e que muitos indivíduos neurodivergentes possuem uma combinação única de habilidades, talentos, desafios e formas de processar informações, e trazem perspectivas únicas e ricas para a sociedade.

Muitas pessoas autistas possuem habilidades extraordinárias em áreas como matemática, ciência e arte, enquanto pessoas com TDAH podem ser altamente criativas e inovadoras. Grandin (2010) exemplifica, esclarecendo que a dislexia também pode ser acompanhada por habilidades visuais e espaciais excepcionais. Ao reconhecer e valorizar essas habilidades, podemos aproveitar o potencial único que cada pessoa neurodivergente traz.

Entretanto, conforme Van Hees, Moyson & Roeyers (2015), pessoas neurodivergentes enfrentam uma série de obstáculos no mercado de trabalho e na vida cotidiana devido à falta de compreensão e apoio adequados. No ambiente de trabalho, elas podem enfrentar dificuldades em se comunicar efetivamente, lidar com mudanças repentinas, ou se adaptar a ambientes sensoriais desafiadores.

Na vida cotidiana, atividades simples como ir às compras ou participar de eventos sociais podem ser sobrecarregantes devido à sobrecarga sensorial ou dificuldades de interação social (Lai, Baron-Cohen, 2015).

De acordo com Grandin (2010), a definição de neurodiversidade vai além de uma simples aceitação das diferenças neurológicas; ela abraça a ideia de que essas diferenças são uma parte valiosa e intrínseca da diversidade humana, representando uma diversidade de funcionamento cerebral tão significativa quanto a diversidade biológica observada em outras áreas da vida, devendo ser valorizadas e respeitadas como tal. Ao reconhecer e celebrar essa diversidade, podemos promover uma cultura de inclusão e aceitação das diferenças.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo da conscientização e aceitação da neurodiversidade, impulsionando discussões sobre inclusão, direitos e oportunidades para pessoas neurodivergentes (Carroll, 1999).

Em um mundo cada vez mais diversificado, a neurodiversidade e o *marketing inclusivo* desempenham papéis cruciais na promoção da inclusão e valorização das diferenças neurológicas.

As marcas têm uma responsabilidade social e ética de promover essa diversidade e a inclusão em todas as suas atividades, incluindo o marketing. À medida que continuamos a avançar, é essencial que as empresas e a sociedade

como um todo reconheçam e respeitem a diversidade de funcionamento neurológico, garantindo que todos tenham oportunidades iguais de participar e contribuir para o desenvolvimento coletivo (Carroll, 1999).

O CONCEITO DE *MARKETING INCLUSIVO* E SUA RELAÇÃO COM A NEURODIVERSIDADE

O *marketing inclusivo* é uma abordagem que busca criar campanhas, produtos e serviços que sejam acessíveis e relevantes para todos os públicos, independentemente de suas características ou condições (Ladkin & Buhalis, 2016).

Berger (2010) esclarece que no contexto da neurodiversidade, o *marketing inclusivo* reconhece a importância de representar e atender às necessidades das pessoas neurodivergentes, garantindo que elas se sintam incluídas e valorizadas como consumidoras e membros da sociedade.

O Autismo é um espectro complexo que abrange uma ampla variedade de experiências e características. Isso pode influenciar significativamente a forma como os clientes autistas percebem e interagem com produtos e serviços. Sensibilidades sensoriais podem afetar a preferência por certos tipos de produtos, enquanto dificuldades de comunicação podem influenciar a forma como as informações são processadas e avaliadas (Kappet *et al.*, 2013).

Gillespie-Lynch (2015), explicam que profissionais de marketing precisam estar cientes dessas influências para desenvolver estratégias que sejam acessíveis e relevantes para os clientes autistas. Isso pode incluir o uso de linguagem clara e direta, o desenvolvimento de materiais visuais acessíveis e a criação de ambientes físicos e virtuais que sejam confortáveis e acolhedores para pessoas com sensibilidades sensoriais

As marcas podem desempenhar um papel significativo no empoderamento e na amplificação das vozes e histórias da comunidade autista. Para Gillespie-Lynch (2015), ao colaborar com organizações autistas e indivíduos autistas, as marcas podem criar oportunidades para que eles compartilhem suas experiências e perspectivas. Isso não apenas ajuda a promover uma compreensão mais profunda do autismo, mas também capacita os próprios autistas a se tornarem defensores de mudanças positivas.

A inclusão da neurodiversidade na comunicação das marcas desempenha um papel crucial na promoção da aceitação e na redução do estigma em relação à mesma. Ao representar de forma precisa e positiva pessoas neurodivergentes em suas campanhas de marketing, as marcas ajudam a combater estereótipos negativos e promovem uma visão mais inclusiva e respeitosa da diversidade neurodiversa (Kapp *et al.*, 2013).

As marcas têm a responsabilidade e a oportunidade de promover a

inclusão e a diversidade em todas as áreas de suas operações. Isso inclui o recrutamento e a retenção de funcionários diversificados, o desenvolvimento de produtos e serviços acessíveis e a criação de campanhas de marketing inclusivas. Ao demonstrar um compromisso genuíno com a inclusão, as marcas podem desempenhar um papel vital na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Sen & Bhattacharya, 2011).

INTEGRAÇÃO DO MARKETING INCLUSIVO E NEURODIVERSIDADE: ESTRATÉGIAS EFETIVAS

Para adaptar campanhas de marketing que atendam melhor às necessidades específicas de diferentes grupos neurodivergentes, é necessário levar em consideração aspectos como processamento sensorial, comunicação e preferências de interação (Baranek, 2002).

Muitas pessoas neurodivergentes têm sensibilidades sensoriais aumentadas ou diminuídas, o que pode afetar sua experiência com diferentes estímulos sensoriais em campanhas de marketing, como luzes intensas, sons altos ou texturas específicas. Estratégias de *marketing inclusivo* devem levar em consideração essas sensibilidades sensoriais ao criar conteúdos visuais, auditivos e táteis, optando por elementos mais suaves e menos avassaladores que possam ser mais confortáveis para pessoas com sensibilidades sensoriais (Leekam *et al.*, 2007).

Pessoas com Transtorno de Processamento Sensorial (TPS) frequentemente têm uma sensibilidade aumentada ao som, incluindo música de fundo em vídeos, vinhetas e podcasts. Um volume muito alto pode ser avassalador e desviar a atenção da mensagem principal, tornando a experiência de consumo de mídia desconfortável e difícil para esses indivíduos (Tomchek & Dunn, 2007).

Um volume inadequado de música de fundo pode prejudicar a recepção da mensagem transmitida em vídeos, vinhetas e *podcasts*. Para pessoas com TPS, isso pode levar a dificuldades na compreensão do conteúdo e na manutenção do foco, já que o estímulo sensorial excessivo pode sobrecarregar seus sistemas de processamento sensorial (Ashburner, Ziviani & Rodger, 2008).

Para garantir a acessibilidade de pessoas com TPS, é essencial implementar estratégias para controlar o volume de músicas de fundo em vídeos, vinhetas e podcasts. Isso pode incluir a redução do volume, a utilização de música de fundo suave e discreta, ou a disponibilização de opções de personalização para que os indivíduos possam ajustar o volume de acordo com suas preferências e necessidades sensoriais.

Luzes piscando e transições muito claras e luminosas podem representar riscos para a saúde visual e cognitiva dos espectadores. Esses elementos podem causar desconforto visual, fadiga ocular e até desencadear crises em pessoas com

condições como epilepsia. É importante considerar esses riscos ao editar vídeos e evitar o uso excessivo ou inadequado desses elementos (Moreno & Hoemann, 2018).

Elementos distrativos, como GIFs saltitantes, anúncios excessivos e pop-ups, podem prejudicar a retenção e o engajamento do público. Esses elementos desviam a atenção do conteúdo principal do vídeo e podem causar irritação ou frustração nos espectadores. Para garantir uma experiência de visualização mais positiva, é importante evitar o uso desnecessário desses elementos e priorizar o conteúdo relevante e informativo, ou oferecer opções para desabilitar ou esconder conteúdos irrelevantes. Ao priorizar o conforto e a conveniência dos espectadores, os produtores de vídeo podem garantir uma melhor recepção de seu conteúdo (Moosmayer, & Fuljahn, 2011).

A comunicação direta e clara é essencial para garantir que as mensagens de marketing sejam compreendidas por todos os públicos, incluindo pessoas neurodivergentes que podem processar informações de maneira diferente. Utilizar linguagem simples e direta, evitar metáforas ou linguagem figurada complexa e fornecer informações de forma estruturada e organizada pode facilitar a compreensão e a absorção da mensagem por parte de pessoas com autismo, por exemplo (Moreno & Hoemann, 2018).

Oferecer canais de *feedback* para clientes autistas é essencial para que possam expressar suas experiências e sugerir melhorias. Isso permite que a empresa estreite a relação com seu público, respondendo às necessidades e preocupações levantadas. Ignorar o *feedback* dos clientes pode resultar em barreiras contínuas para os usuários e prejudicar a reputação da marca. Muitas pessoas neurodivergentes têm preferências específicas em termos de interação social e comunicação, o que pode influenciar sua receptividade às estratégias de marketing (Kapp *et al.*, 2013).

Disponibilizar opções de interação flexíveis, como chats online, e-mails ou comunicação por meio de plataformas de mídia social, permite que as pessoas neurodivergentes escolham o método de comunicação que melhor se adapta às suas necessidades e preferências individuais (Burke & Coovert, 2019).

A realização de pesquisas de mercado e cocriação com clientes e especialistas autistas é fundamental para obter insights e *feedback* sobre suas necessidades, desejos e expectativas. Essas abordagens permitem que as empresas entendam melhor as preferências e preocupações do público autista, informando o desenvolvimento de produtos e serviços mais adequados e acessíveis.

Construir confiança e relacionamento com clientes autistas envolve fornecer evidências, depoimentos e garantias para apoiar as reivindicações e promessas da marca. Isso ajuda a estabelecer credibilidade e transparência, demonstrando um compromisso genuíno com a satisfação e o bem-estar do cliente (Moreno & Hoemann, 2018).

Algumas empresas estão liderando o caminho na promoção da neurodiversidade em suas estratégias de marketing. Por exemplo, a Microsoft lançou uma campanha publicitária que destacou as habilidades e talentos únicos de seus funcionários neurodivergentes. Além disso, a empresa oferece programas de suporte e treinamento para garantir o sucesso de seus funcionários neurodivergentes no local de trabalho. Como resultado, a Microsoft não apenas promoveu uma cultura de inclusão dentro de sua organização, mas também fortaleceu sua reputação como uma empresa socialmente responsável e progressista (Sutherland, Trembath & Roberts, 2018).

Da mesma forma, a Lego criou conjuntos de produtos específicos projetados para crianças com autismo, com o objetivo de promover a inclusão e a acessibilidade. Esses exemplos demonstram como as empresas podem usar suas plataformas de marketing para promover a neurodiversidade e criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos (Fleming, 2014).

A SAP é outra empresa que se destacou na promoção da neurodiversidade através de suas estratégias de *marketing inclusivo*. Através do programa “Autism at Work”, a SAP oferece oportunidades de emprego e desenvolvimento profissional para pessoas neurodivergentes em diversas áreas de sua organização. Além disso, a empresa desenvolveu campanhas de conscientização e educação para promover uma cultura de inclusão e aceitação dentro da empresa e na comunidade em geral. Como resultado, a SAP não apenas beneficiou as pessoas neurodivergentes com oportunidades de emprego significativas, mas também fortaleceu sua posição como líder em responsabilidade social corporativa (Riddle, 2017).

BENEFÍCIOS DO MARKETING INCLUSIVO PARA NEURODIVERSIDADE

A adoção de estratégias de *marketing inclusivo* para a neurodiversidade pode trazer uma série de benefícios tanto para as empresas quanto para a sociedade em geral. Em termos comerciais, isso pode resultar em um aumento da base de clientes, maior engajamento e lealdade por parte dos consumidores, e uma imagem de marca positiva associada à diversidade e inclusão (Sen& Bhattacharya, 2001).

As empresas que adotam uma abordagem inclusiva em suas estratégias de marketing são percebidas como mais autênticas, relevantes e socialmente responsáveis pelos consumidores. Isso pode levar a uma maior preferência pela marca e maior probabilidade de recomendação para outros. Além disso, o marketing inclusivo pode atrair novos segmentos de mercado e aumentar a base de clientes, resultando em benefícios econômicos tangíveis para as empresas (Moosmayer & Fuljahn, 2011).

Pessoas autistas geralmente têm preferências e rotinas fortes, o que influencia significativamente suas decisões de compra. Elas valorizam a consistência, qualidade e confiabilidade nos produtos e serviços que consomem. Marcas que conseguem entender e atender às necessidades específicas desses clientes podem conquistar sua lealdade e confiança, se beneficiando de compras repetidas e do boca a boca positivo. A lealdade desses clientes pode resultar em uma base de clientes fiéis e engajados, que defendem ativamente a marca online e offline. Essa defesa online pode ter um impacto significativo na reputação da marca e na aquisição de novos clientes (Pellicano, Dinsmore & Charman, 2014).

A inclusão no local de trabalho e na sociedade em geral traz uma série de benefícios tangíveis e intangíveis, pois promove um ambiente mais colaborativo e produtivo, onde a diversidade de experiências e perspectivas é valorizada. No nível individual, contribui para um senso de pertencimento e autoestima dos funcionários e membros da comunidade, melhorando seu bem-estar emocional e psicológico (Cox & Blake, 1991).

Indivíduos neurodivergentes muitas vezes possuem habilidades cognitivas únicas que podem ser vantajosas em contextos de inovação e criatividade. Por exemplo, pessoas com autismo podem ter habilidades de processamento visual e detalhismo que são valiosas em campos como design gráfico e tecnologia da informação. Da mesma forma, pessoas com TDAH podem exibir pensamento não linear e capacidade de multitarefa, características que são benéficas em ambientes de trabalho dinâmicos e criativos (Happe & Plomin, 2006; Facoetti *et al.*, 2010).

Empresas estão cada vez mais reconhecendo os benefícios da neurodiversidade no local de trabalho e implementando políticas e programas para atrair e apoiar talentos neurodivergentes. Isso inclui a criação de ambientes de trabalho mais inclusivos, o fornecimento de treinamento e suporte adaptados às necessidades individuais e o redesenho de processos de recrutamento e seleção para garantir uma abordagem mais inclusiva, garantindo igualdade de oportunidades para todos os funcionários, promovendo desta forma, a justiça e o respeito pelos direitos humanos (Austin, Pisano & Reichheld, 2006).

Ao promover a diversidade e a inclusão em suas equipes, as empresas podem impulsionar sua capacidade de inovar e se manterem competitivas no mercado. Ao reunir pessoas com diferentes origens, experiências e pontos de vista, as empresas podem criar um ambiente propício à criatividade e à resolução de problemas. A diversidade de pensamento estimula o debate e a troca de ideias, levando a soluções mais criativas e inovadoras (Baldoni, 2012).

Em um nível mais amplo, a inclusão social contribui para a coesão e a harmonia da sociedade, promovendo o entendimento mútuo e reduzindo as disparidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promovendo uma Cultura de Diversidade e Inclusão através do Marketing Inclusivo

A neurodiversidade e o *marketing inclusivo* desempenham papéis fundamentais na promoção da inclusão, inovação, criatividade e da diversidade neurológica na sociedade. Ao reconhecer e valorizar as diferenças individuais, podemos criar um ambiente mais acolhedor e acessível para todas as pessoas, independentemente de suas características ou condições neurológicas.

É essencial que as empresas e a sociedade como um todo reconheçam a importância da neurodiversidade e do *marketing inclusivo* e trabalhem juntas para promover uma cultura de respeito e aceitação das diferenças. A neurodiversidade representa uma mudança de paradigma na forma como entendemos e valorizamos as diferenças neurológicas. Ao reconhecer e valorizar as diferenças cerebrais dos indivíduos neurodivergentes, podemos criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos. É fundamental que as empresas e a sociedade em geral adotem uma abordagem mais consciente e inclusiva em relação à neurodiversidade, reconhecendo o potencial único de cada indivíduo.

O *marketing inclusivo* desempenha um papel fundamental na promoção da diversidade e da equidade nas organizações e na sociedade em geral. Ao adotar uma abordagem inclusiva em suas estratégias de marketing, as empresas não apenas fortalecem sua reputação e fidelização de clientes, mas também contribuem para a construção de uma cultura mais inclusiva e justa.

A inclusão não é apenas uma questão moral, mas também uma estratégia de negócios inteligente. Os consumidores valorizam marcas que se alinham com seus valores e demonstram preocupação com questões sociais importantes, como a inclusão. Portanto, ao adotar práticas inclusivas as empresas podem fortalecer seus relacionamentos com os clientes.

É imperativo que as empresas e organizações reconheçam os desafios e barreiras enfrentados por esses indivíduos e adotem medidas concretas para promover a inclusão e a acessibilidade em todas as áreas de suas operações. Isso inclui a conscientização sobre estereótipos e preconceitos, a implementação de políticas e práticas inclusivas no local de trabalho e na comunidade, e o desenvolvimento de produtos e serviços que atendam às necessidades específicas de pessoas neurodivergentes.

O estudo das interseções entre neurodiversidade e *marketing inclusivo* é fundamental para entender como as características e necessidades das pessoas neurodivergentes podem influenciar as estratégias de marketing. A neurodiversidade reconhece que as diferenças neurológicas são uma parte natural

e valiosa da diversidade humana, incluindo condições como autismo, TDAH, dislexia e outros. O *marketing inclusivo*, por sua vez, busca criar campanhas, produtos e serviços que sejam acessíveis e relevantes para todos os públicos, independentemente de suas características individuais.

A inclusão do autismo por parte das marcas não apenas beneficia a comunidade autista, mas também promove uma mudança positiva na sociedade em geral. Ao combater o estigma, promover a aceitação e promover a diversidade e a inclusão, as marcas desempenham um papel importante na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e acolhedora para todos, independentemente de sua neurodiversidade.

A adaptação de campanhas de marketing para atender às necessidades específicas de diferentes grupos neurodivergentes é crucial para promover a inclusão e a acessibilidade. Ao considerar aspectos como processamento sensorial, comunicação e preferências de interação, as empresas podem criar estratégias de marketing mais eficazes e inclusivas, que ressoem com uma ampla gama de públicos.

Essa abordagem não apenas amplia o alcance das campanhas de marketing, mas também demonstra um compromisso genuíno com a diversidade e a inclusão em todas as suas formas. Ao reconhecer a diversidade de funcionamento cerebral e promover a inclusão de pessoas neurodivergentes em todos os aspectos da sociedade, podemos construir um mundo mais rico, empático e inclusivo para todos.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, T. **Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism**, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences. Da Capo Lifelong Books, 2010.
- ASHBURNER, J., ZIVIANI, J., & RODGER, S. Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. **American Journal of Occupational Therapy**, 62(5), 564-573, 2008.
- AUSTIN, R. D., PISANO, G. P., & REICHHELD, F. F. **The seven signs of ethical collapse: How to spot moral meltdowns in companies... before it's too late**. St. Martin's Press, 2006.
- BALDONI, J. **The leader's pocket guide: 101 indispensable tools, tips, and techniques for any situation**. AMACOM Div American Mgmt Assn, 2012.
- Baranek, G. T. Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 32(5), 397-422, 2002.
- BERGER, M. A., Guidry, M., & Sanderson, B. **Marketing channels**. Pearson Education, 2010.
- BURKE, S. E., & COOVERT, M. D. Advertising ethics: Making the case for

- neurodiversity in advertising. **Journal of Business Ethics**, 156(1), 65-80, 2019.
- CARROLL, A. B. Corporate social responsibility evolution of a definitional construct. **Business & Society**, 38(3), 268-295, 1999.
- COX, T. H., &BLAKE, S. Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. **Academy of Management Executive**, 5(3), 45-56, 1991.
- FACOETTI, A., TRUSSARDI, A. N., RUFFINO, M., LORUSSO, M. L., CATTANEO, C., GALLI, R., &ZORZI, M. Multisensory spatial attention deficits are predictive of phonological decoding skills in developmental dyslexia. **Journal of cognitive neuroscience**, 23(10), 4052-4062, 2010.
- FLEMING, R. The power of Lego therapy. *SEN Magazine*, (72), 34-36, 2014.
- Happe, F., Ronald, A., & Plomin, R. Time to give up on a single explanation for autism. **Nature neuroscience**, 9(10), 1218-1220, 2006.
- LADKIN, A., & BUHALIS, D. Online and social media recruitment: Hospitality employer and prospective employee considerations. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, 28(2), 327-345, 2016.
- GRANDIN, Temple. **Neurodiversity: The world beyond autism**. Learning Support Centers in Higher Education, 2010.
- GRANDIN, Temple. **The Way I See It: A Personal Look at Autism & Asperger's**. Future Horizons, 2010.
- KAPP, S., GILLESPIE-LYNCH, Kristen., SHERMAN, Lauren E., &HUTMAN, Ted. Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. **Developmental psychology**, 49(1), 59-71, 2013.
- GILLESPIE-LYNCH, K., BROOKS, P. J., SOMEKI, F., OBEID, R., Shane-Simpson, C., KAPP, S. K., &SMITH, D. S. Changing college students' conceptions of autism: An online training to increase knowledge and decrease stigma. **Journal of autism and developmental disorders**, 45(8), 2553-2566, 2015.
- LAI, M. C., & BARON-COHEN, S. Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions. **The Lancet Psychiatry**, 2(11), 1013-1027, 2015.
- LEEKAM, S. R., NIETO, C., LIBBY, S. J., WING, L., &GOULD, J. Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 37(5), 894-910, 2007.
- MORENO, S. H., &HOEMANN, H. W. The ethics of brands' leveraging cultural meanings for social change. **Journal of Business Ethics**, 150(2), 481-493, 2018.
- MOOSMAYER, D. C., &FULJAHN, A. Effectiveness of socially responsible marketing: An experimental study. **Journal of Business Ethics**, 100(3), 445-464, 2011.

MUTTI-DRÜKE, V. **Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry**. Inclusion Europe, 2016.

PELLICANO, E., DINSMORE, A., &CHARMAN, T. What should autism research focus upon? Community views and priorities from the United Kingdom. **Autism**, 18(7), 756-770, 2014.

RIDDLE, K. **Neurodiversity as a competitive advantage**: SAP leads the way. Forbes, 2017.

SEN, S., &BHATTACHARYA, C. B. Does doing good always lead to doing better? Consumer reactions to corporate social responsibility. **Journal of Marketing Research**, 38(2), 225-243, 2001.

SEN, S., &BHATTACHARYA, C. B. Does doing good always lead to doing better? Consumer reactions to corporate social responsibility. **Journal of Marketing Research**, 38(2), 225-243, 2021.

SUTHERLAND, R., TREMBATH, D., &ROBERTS, J. Telehealth and autism: A systematic search and review of the literature. **International Journal of Speech-Language Pathology**, 20(3), 324-336, 2018.

TOMCHEK, S. D., & DUNN, W. Sensory processing in children with and without autism: a comparative study using the short sensory profile. **American Journal of Occupational Therapy**, 61(2), 190-200, 2007.

VAN HEES, V., MOYSON, T., & ROEYERS, H. Higher Education experiences of students with Autism Spectrum Disorder: Challenges, benefits and support needs. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 45(6), 1673-1688, 2015.

TUDO BEM SER DIFERENTE: ABRAÇANDO A DIVERSIDADE E PROMOVENDO A INCLUSÃO

Débora Jesus de Queiroz¹

Dedico o presente estudo ao meu filho Caio Silva de Queiroz, autista nível 2 de suporte; ao meu amigo e irmão de coração, Tiallisson Eliezer dos Santos; aos estudantes Eduardo Miguel Sousa de Paula e Leonardo de Faria Santos; à Escola Municipal Juscelino Kubitschek de Oliveira, em Niquelândia/GO, pelo espaço inclusivo e acolhedor, e, em especial, às professoras Girlene Alves Mendes de Moraes (Regente), Sabrina Martins Dutra (Profissional de Apoio), Maria de Fátima Dias(AEE); à Universidade Estadual do Goiás (UEG), Campus Niquelândia, Ao Dr. Adriell Fonseca Santos, Keila Cátia Pereira França; também às professoras Márcia José Mota, Maria Francisca da Cruz Vidal e Weres Fernanda Pereira Silva, os meus sinceros agradecimentos por suas contribuições, atenção e respeito para com aqueles que precisam independentemente de sua condição de síndrome, espectro, distúrbio ou transtorno. E a todos os amigos e colegas que contribuem, direta e indiretamente pela Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar, de forma provocativa e esclarecedora, a questão da inclusão escolar e o papel do Profissional de Apoio no ambiente escolar, nas diversas etapas da Educação Básica, destacando a importância prática da inclusão, bem como a evolução pessoal de indivíduos engajados nessa causa, enfatizando a necessidade de um olhar humano, empático e respeitoso. Além disso, explora-se como a mídia, especialmente através da dramaturgia, tem contribuído para uma abordagem mais verdadeira e reflexiva das deficiências, contrastando com o passado em que eram frequentemente tratadas, com ocultação e exclusão. Hoje, graças a leis, recursos, conscientização e direitos adquiridos, observa-se uma mudança significativa nesse panorama.

A revisão de literatura contou, dentre outros, com autores como: Acampora (2021), Libâneo (2001); Mantoan (2003), Sousa, Lopes e Maia (2015), Lopes

1 Pós Graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (2022), Docência da Educação Profissional e Tecnológica (2023), Pós-Graduação de Alfabetização e Letramento (2024) em andamento. Licenciatura Plena em Pedagogia (2021); Profissional de Apoio (1ª e 2ª ano do Ensino Fundamental I); Tutora Presencial de Apoio de curso de Graduação EAD; Instrutora de Curso Técnico em Segurança do Trabalho. E-mail: deborajesusdequeiroz@gmail.com.

(2023) e documentos como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - (Lei n. 13.146), Brasil (2015); as Orientações Regionais de Educação e Unidades Escolares da rede de ensino do Estado de Goiás (Minuta Lei n. 21.682/2022), (Brasil, 2022), que dispõe sobre o Profissional de Apoio Escolar, e o Decreto n. 10.343 (Brasil, 2023), que regulamenta a função do Profissional de Apoio.

O estudo está subdividido em três partes principais.

Em “A vida imita a arte ou a arte imita a vida?” Este questionamento suscita reflexões sobre o progresso da inclusão, traçando um breve panorama histórico das conquistas significativas que moldam nosso presente cotidiano. São apresentadas informações relevantes que ampliam a compreensão sobre as vivências de indivíduos com deficiências e transtornos, através de narrativas dramáticas que exemplificam o ditado popular “A vida imita a arte”. Nessas representações, os desafios e triunfos reais enfrentados pelas pessoas são encenados de maneira autêntica, oferecendo insights valiosos sobre suas experiências diante das telas.

A seção “Professor (a) e o/a Profissional de Apoio - A Sua Importância Frente à Inclusão Escolar” foca principalmente na compreensão do papel vital desempenhado pelo apoio escolar, abordando aspectos relevantes de sua formação e função em relação aos alunos amparados por laudos que especificam suas condições através do código da Classificação Internacional de Doenças (CID). Explora-se suas percepções, práticas pedagógicas, gestão pública, capacitação, informação e adaptações necessárias para criar um ambiente escolar inclusivo. Aborda-se também lacunas existentes no Sistema Educacional, utilizando dados do IBGE de 2015, enquanto enfatiza-se a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua integração como parte essencial do processo de aprendizado do aluno.

Na seção “Tecnologias, Capacitação e a Mediação – A Tecnologia Utilizada a Favor Da Inclusão”, explora-se como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) podem ampliar e aprimorar a educação como recurso inclusivo, além de atuarem como mediadoras tecnológicas nos ambientes de ensino. Destaca-se o potencial das TDICs para promover a qualificação do ensino e facilitar a inclusão de todos os estudantes.

A VIDA IMITA A ARTE OU A ARTE IMITA A VIDA?

Ultimamente, temos testemunhado um aumento significativo na discussão sobre inclusão, permeando escolas e famílias, além de diversos outros espaços de convivência, filmes, artigos e outros meios de comunicação. Esse fenômeno reflete um sinal encorajador de evolução social. No entanto, apesar desse progresso, ainda estamos longe de compreender plenamente, adaptar-nos e interagir de forma natural com pessoas que possuem alguma deficiência.

Vale ressaltar ser importante fazer a distinção entre “síndrome”, que se refere a um conjunto específico de sintomas ligados a uma condição identificável, e “espectro”, que descreve uma variedade de condições relacionadas, que podem variar em intensidade e manifestação. Por outro lado, “distúrbio” ou “transtorno” são termos que se referem a condições médicas ou psicológicas que resultam em disfunção ou sofrimento significativo.

Nesse contexto, conforme Sousa, Lopes e Maia (2015), a promoção dos direitos e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência atravessou momentos históricos marcados por extrema brutalidade e exclusão na sociedade.

No passado, essas pessoas eram frequentemente escondidas, excluídas e até mesmo mortas, quando sua condição era detectada. Enfrentavam estigmas e tinham acesso limitado a serviços, educação e emprego. Contudo, ao longo do tempo, foram feitos avanços significativos. Em 1994, o encontro em Salamanca resultou na adoção de medidas políticas pelos governos para reformular o sistema educacional. Além disso, a Constituição Brasileira de 1988 expressou o direito à inclusão e à educação para todos os cidadãos.

No âmbito legislativo, Sousa, Lopes e Maia (2015) esclarecem ainda que tanto a Convenção da Guatemala de 1999 quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consolidaram esses princípios fundamentais. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, desempenharam papéis cruciais nesse processo, ao assegurar direitos e promover a inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) estabelece diretrizes essenciais para garantir os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência em diversas esferas da vida social, com destaque para a educação.

Mais recentemente o Decreto n. 10.343 (Brasil, 2023), regulamentou a função do Profissional de Apoio escolar, fornecendo orientações mais detalhadas sobre suas atribuições, responsabilidades e forma de atuação dentro das escolas, com o objetivo de promover inclusão educacional efetiva das pessoas com deficiência.

Conforme Lima, Rosseto e Castro (2020), ao migrar para o campo dos estudos psicológicos, Lev Vygotsky propôs a abordagem sociocultural para se entender como as interações sociais e o ambiente influenciam o desenvolvimento humano. Vygotsky, descreve que as deficiências não são vistas como condições estáticas, mas como interações dinâmicas entre o indivíduo e seu contexto. O teórico enfatizou a importância das ferramentas culturais, como a linguagem, símbolos e mediações na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. Na *defectologia*²

2 A *defectologia* é um campo de estudo caracterizado por uma abordagem teórica e bibliográfica embasada nos princípios epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural. Dentro desse contexto, as pesquisas conduzidas por Vigotski, durante as décadas de 1920 e 1930 na Rússia, contestavam as perspectivas deterministas e naturalistas, que atribuíam às

vygotskiana, as estratégias de intervenção concentram-se em proporcionar suporte social e cultural adequado para ajudar os indivíduos com dificuldades a superar obstáculos e alcançar seu potencial máximo de desenvolvimento. De forma simplificada, a abordagem se concentra no estudo e na intervenção em crianças com deficiências ou dificuldades de desenvolvimento, reconhecendo que cada indivíduo possui potenciais únicos e que o ambiente social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional.

Conforme Lopes (2023), em nível internacional, leis como a Lei de Americanos com Deficiências (ADA) nos Estados Unidos têm sido fundamentais na luta contra a discriminação. Nos últimos anos, o Brasil tem visto um crescente reconhecimento da importância da inclusão em diversos aspectos da sociedade, incluindo cultura, esportes e tecnologia, com empresas e organizações adotando políticas mais inclusivas. Esses avanços visam garantir a diversidade e igualdade de oportunidades em todos os setores.

Na esfera midiática, campo que tem explorado a neurodiversidade³, como exemplificado na série sul-coreana “Uma Advogada Extraordinária” (2022). Esta produção destaca uma advogada autista como personagem principal, cuja vida é pautada por seu talento e determinação, enfrentando casos desafiadores em busca da justiça. Motivada por eventos traumáticos em sua vida pessoal, ela opta por uma carreira na advocacia para desvendar a verdade e auxiliar os necessitados.

Enquanto enfrenta desafios profissionais e pessoais, incluindo a política intrínseca ao sistema jurídico, ela é apoiada por sua equipe e confronta adversários poderosos. A série aborda temas sociais relevantes como corrupção, desigualdade e injustiça, enquanto a personagem luta para catalisar mudanças no sistema legal, desafiando normas e defendendo os direitos dos marginalizados. O trecho abaixo exemplifica a abordagem:

Hans Asperger, um dos pioneiros na pesquisa sobre o autismo, reconhecia aspectos positivos nessa condição. Ele defendia a ideia de que a divergência em relação à norma não necessariamente indicava inferioridade. Para Asperger, o autismo podia proporcionar resultados surpreendentes, trazendo novas formas de encarar a experiência humana. Durante sua atuação na Segunda Guerra Mundial, Asperger foi incumbido de classificar crianças em categorias de “valiosas” e “não valiosas”. Entre os considerados “não valiosos” estavam os deficientes físicos, os doentes terminais e os doentes mentais, incluindo aqueles diagnosticados com autismo [...]. (Extraordinária, 2022).

questões biológicas a caracterização do sujeito com deficiência como incapaz, limitando a causa da deficiência apenas a questões orgânicas. (VYGOTSKI, 1997).

- 3 A palavra Neurodiversidade apareceu em um registro oficial em 1998, em um capítulo escrito pela socióloga australiana Judy Singer para um livro publicado pela UK Open University Press. O trabalho se baseou em sua tese pioneira apresentada pouco antes, na University of Technology Sydney. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/06/25/judy-singer-e-a-neurodiversidade/> Acesso em: 09, mai. 2024.

Outro exemplo de *a vida imitando a arte* é encontrado em outro *dorama* sul-coreano, “Tudo Bem Não Ser Normal” (2020), que mergulha em questões de saúde mental e relacionamentos interpessoais. A trama gira em torno de um psiquiatra especializado no tratamento de pacientes com transtornos de personalidade, enquanto ele mesmo enfrenta lutas internas e traumas do passado. No centro da história está uma escritora de livros infantis que se torna paciente do hospital devido a transtornos de personalidade antissocial.

A série aborda temas como o estigma em torno das doenças mentais, autodescoberta, superação de traumas e a importância do apoio emocional. Os personagens enfrentam desafios pessoais e profissionais, buscando encontrar paz e significado em suas vidas. Com uma abordagem sensível e reflexiva sobre questões delicadas, o *dorama* oferece uma visão emocionante da jornada humana em direção à aceitação e recuperação.

Dessa forma, a sociedade convive e aprende cada dia mais com as vivências e avanços, tanto legais e medicinais, quanto escolares. Hoje, essas pessoas não estão mais escondidas ou sendo entregues à morte, como era no passado. Hoje, tem-se um olhar mais humanizado e diferenciado para com essas pessoas, mas ainda se enfrenta preconceitos, desrespeitos, negligências e a falta de gestão pública para com essas pessoas.

No que diz respeito à inclusão, Mendes e Malheiros explicam que:

Escola inclusiva pressupõe, necessariamente, em escola com ensino de qualidade, e este ainda é um horizonte a ser alcançado pela sociedade brasileira. E para se construir uma proposta de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais é preciso pensar, antes de tudo, em como melhorar a escola e o ensino para todos os alunos. (Mendes e Malheiro, 2012, p. 362).

Nesse sentido, na sociedade atual, marcada pela disseminação de informações e conscientização, especialmente através de publicidades em redes sociais, filmes, jornais e outros meios, ainda há um longo caminho a percorrer para promover uma mudança cultural significativa. É fundamental que as escolas estejam preparadas e capacitadas para receber e auxiliar todos os estudantes que nelas se matriculam.

Portanto, falar sobre a inclusão é o início para a necessária ruptura com o “senso comum” de “achar” que as pessoas portadoras de necessidades especiais sejam pessoas incapacitadas ou não vão conseguir adaptar-se, entender e viver de forma adequada.

Mantoan (2003) aponta para os desafios enfrentados pelos defensores da inclusão escolar, como problemas conceituais, desrespeito aos preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas da legislação educacional e preconceitos, que têm distorcido o verdadeiro significado da **INCLUSÃO**

ESCOLAR, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular.

Embora haja avanços nesse campo, ainda existem muitos impasses na legislação que precisam ser superados, para garantir uma verdadeira inclusão e igualdade de oportunidades na educação, bem como o entendimento de familiares, a redução do preconceito, a melhoria de tratamentos e a percepção, com olhar mais humanizado, mais empático, e menos estereotipado.

A IMPORTÂNCIA DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DE APOIO FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

A Pedagogia é um campo de conhecimento que aborda a problemática educativa em sua totalidade e historicidade, funciona como uma orientação para a ação educativa como um todo. Não se limita apenas à sala de aula, mas permeia todos os aspectos da educação, incluindo políticas educacionais, práticas sociais, formação de currículos, gestão escolar e até mesmo a educação não formal.

Libâneo (2001) enfatiza que a ideia de limitar o curso de Pedagogia apenas à formação de professores é uma visão simplista e redutora, de concepção baseada no senso comum. A Pedagogia não se restringe à instrução escolar de crianças, processos educativos e aos métodos de ensino, ela possui significado muito mais abrangente e global. A Pedagogia é um campo de estudo complexo e multidisciplinar que busca compreender e melhorar os processos educativos em todas as suas dimensões.

A Licenciatura é a porta de entrada para a Educação em sua amplitude, mas para trabalhar a inclusão é necessário mais um preparo para tal função, pois cada estudante é único e o profissional precisa entender de suas comorbidades, isto é, a existência de duas ou mais doenças, de forma simultânea, na mesma pessoa. O profissional que acompanha esse estudante é chamado de **PROFISSIONAL DE APOIO**⁴.

Com as legislações cada vez mais garantindo os direitos das pessoas com deficiência, observamos mudanças significativas no ambiente escolar. Essas transformações incluem a adaptação de espaços para acomodar alunos cadeirantes (promovendo acessibilidade), a disponibilidade de intérpretes de Libras para alunos surdos e mudos, o uso do Braille para alunos cegos, e a implementação de suportes específicos para alunos com TEA e TGD (Transtorno do Espectro Autista e Transtornos Globais de Desenvolvimento), assim como para alunos com Síndrome de Down, entre outros. Além disso, a presença de profissionais de apoio e o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) mediante apresentação de laudo no ato da matrícula são avanços cruciais

⁴ Grifado com maiúsculas por tratar-se da profissão e como forma de homenagear e destacar a importância desse profissional em um ambiente escolar inclusivo.

para garantir a adaptação e acomodação adequadas desses estudantes na rede regular de ensino, visando sempre o seu melhor aprendizado.

Nesse sentido, o profissional responsável por auxiliar os estudantes na inclusão escolar desempenha papel essencial nesse contexto. Esse indivíduo, frequentemente designado para essa função, é o pedagogo ou a pedagoga, conforme definido pelo dicionário, que possui a prática de ensinar. São profissionais licenciados para atuar tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano).

Segundo Libâneo (2001), essa colaboração pode envolver a elaboração de planos de aula diferenciados e adaptados às necessidades específicas dos alunos, visando a um ensino mais inclusivo e eficaz. É válido ressaltar que essa atuação em conjunto visa melhorar o processo de ensino e aprendizagem e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas individualidades e necessidades específicas.

A Lei n. 21.682/2022, que trata das Orientações Regionais de Educação e Unidades Escolares da rede de ensino do Estado de Goiás, para a implementação do disposto na Lei n. 21.682/2022 acerca do Profissional de Apoio Escolar, define que:

No ano de 2022 a Lei n. 21.682/2022 instituiu o perfil e os serviços para o Profissional de Apoio da rede escolar e as condições para sua contratação. Para sua efetivação precedem critérios que especificam o nível, modulação e formação necessária. Essa lei garante aos estudantes com TGD (Transtorno Global e Desenvolvimento) e TEA (Transtorno do Espectro Autista) o auxílio necessário em sala de aula. (Lopes, 2023 p. 24/25).

A Minuta Lei n. 21.682/2022, de 22 de dezembro de 2022, refere-se às Orientações Regionais de Educação e Unidades Escolares da rede de ensino do Estado de Goiás para a implementação do disposto na referida Lei, tratando, especificamente, da regulamentação do Profissional de Apoio Escolar, estabelecendo diretrizes para sua atuação e integração no ambiente educacional.

Nesse contexto, o pedagogo que trabalha com o apoio ao estudante desempenha um papel fundamental ao receber o laudo médico que indica a CID (Classificação Internacional de Doenças) e outras necessidades específicas do aluno. Este profissional exerce uma função de extrema importância para o desenvolvimento do estudante em seu dia a dia e no ambiente escolar. Ele irá atuar na interação do aluno com seus colegas e com o professor regente, facilitando a socialização, a participação em rotinas e eventos escolares. Além disso, colabora com os professores e a equipe escolar, fornecendo orientações e estratégias para adaptar o ambiente e as práticas educacionais, tornando-as mais inclusivas e acessíveis a todos os alunos.

Mas é preciso estar inteirado que a inclusão não é somente o aluno acessar uma sala e permanecer nela. Conforme Mantoan (2003) descreve, a inclusão

não pode ser incorporada efetivamente dentro do paradigma tradicional de educação. Portanto, para preparar os professores para lidar com essa inclusão, faz-se necessário abordagem de *design* diferente das atuais propostas de formação profissional. Além disso, a formação em serviço também precisa se adaptar a essa nova realidade, uma vez que as escolas serão transformadas se adotarem esse novo modelo educacional inclusivo.

A inclusão escolar busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade dentro do ambiente escolar regular. O Profissional de Apoio, então, atua como um suporte direto aos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, auxiliando-os a participar ativamente das atividades acadêmicas e sociais da escola. Suas responsabilidades podem incluir desde o auxílio nas tarefas escolares até o acompanhamento individualizado durante as aulas, garantindo que esses alunos possam desenvolver todo o seu potencial, conceito esse ainda sendo entendido nas escolas pois ainda há quem acha que esse profissional “vá fazer pelo estudante suas atividades”, o que esse material tenta desmistificar tal conceito que é extremamente preconceituoso e desrespeitoso para com o profissional e o próprio estudante.

De acordo com Lima, Rosseto e Castro (2020), a educação inclusiva e as práticas pedagógicas devem considerar as diferenças individuais e promover a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações, conforme preconizado pelo estudo da *defectologia* de perspectiva vygotskyana, enfatizando-se a importância de ambiente social e cultural que promova o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiências. E a presença e atuação do Profissional de Apoio são essenciais para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade e atenda às necessidades individuais de cada estudante e sua autonomia e desenvolvimento de suas habilidades, potencialidades e necessidades no ensino aprendido.

SOBRE O ATENDIMENTO ÀS DEFICIÊNCIAS NA REDE DE ENSINO REGULAR

A Classificação Internacional de Doenças (CID) é uma ferramenta desenvolvida e mantida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que desempenha papel crucial na coleta de estatísticas de saúde e informações epidemiológicas em todo o mundo. Cada código CID oferece uma maneira padronizada de descrever uma condição médica específica, o que facilita a comunicação entre profissionais de saúde, pesquisadores, gestores de saúde e outros envolvidos na coleta e análise de dados de saúde.

Revisada periodicamente, essa classificação permite o acompanhamento dos avanços na área médica e nas práticas de saúde. A mais recente edição da

Classificação Internacional de Doenças é a CID-11, alinhada às novas diretrizes mundiais na área da Saúde. Na nova classificação, os transtornos que fazem parte do espectro autista, quais seja, o Autismo Infantil, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, o Transtorno desintegrativo da infância e o Transtorno com hipercinesia, agora estão agrupados em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro do Autismo. Essa classificação é essencial para o monitoramento de tendências de saúde, alocação de recursos, planejamento de políticas de saúde e pesquisa científica, (Santos, 2023; Lange, 2022).

A compreensão e a conscientização sobre essas síndromes, transtornos e distúrbios são essenciais para criar ambientes escolares acolhedores e inclusivos, onde todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seus potenciais de aprendizagem, independentemente das diferenças individuais (Acampora, 2021).

Os autores Barros, Nunes e Ramiro (2021) informam que, em pesquisa de âmbito nacional realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), o panorama nacional dos cenários das escolas destacava que havia avanços, mas ainda muitos desafios a serem enfrentados pelas escolas no que se referia às Pessoas com Deficiências (PCD), quanto à inclusão. Os desafios abrangiam desde a infraestrutura, com adaptações de acessibilidade, adequação dos currículos educacionais, até a formação de professores.

O quadro abaixo traz um pouco sobre os números das principais deficiências e síndromes atendidas nas escolas.

QUADRO 1 – MÉDIA AMOSTRAL DE PCDs POR ESCOLA

Número de escolas que possuem alunos com PDCs por tipos de deficiência



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, Amostra 1, 2015.

Fonte: Barros, Nunes e Ramiro (2021).

Vê-se que as deficiências e síndromes encontradas nas escolas direcionam-se na deficiência intelectual e na Síndrome de Down, sendo necessário para a inclusão desses alunos, estratégias pedagógicas diferenciadas, materiais adaptados e suporte de profissionais especializados são essenciais para facilitar o processo de aprendizagem e garantir uma educação de qualidade (Acampora, 2021).

A inclusão escolar não se limita apenas a esses tipos de deficiência, abrangendo também outras condições como transtornos de saúde mental, dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde crônicos e necessidades educacionais especiais em geral. O termo “neuropatias” é mencionado para englobar essas diversas condições que interferem na aprendizagem, afetando o sistema nervoso periférico e causando disfunção nos nervos (Lopes, 2023).

Neste contexto, é essencial considerar não apenas as barreiras físicas, mas também as atitudinais e sociais que podem limitar a participação plena das pessoas com deficiência na escola, acessibilidade e inclusão destaca a necessidade de um esforço conjunto de toda a comunidade escolar e da sociedade em geral para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa para todos os alunos, independentemente de suas diferenças (Barros, Nunes e Ramiro, 2021).

Destaca-se também o papel dos profissionais de educação especial na identificação e apoio a crianças com transtornos, incluindo aqueles relacionados à saúde mental. No que diz respeito à acessibilidade, as escolas têm buscado práticas inclusivas, adaptando métodos de ensino e fornecendo recursos como rampas e banheiros acessíveis para garantir um ambiente escolar acessível para todos os alunos.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de suma importância para garantir uma educação inclusiva de qualidade para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O termo “especializado” associado à locução “atendimento educacional” sugere que os alunos com necessidades educacionais especiais têm direito a um tratamento diferenciado, além da simples frequência à sala de aula comum. De acordo com Mendes e Malheiro (2012), isso implica que a escolarização oferecida deve atender adequadamente às suas necessidades específicas.

Parte-se do pressuposto que a simples inserção dos alunos com necessidades especiais na sala de aula regular não garante uma educação adequada, sendo necessário oferecer algo a mais para equiparar as oportunidades de acesso ao currículo comum. Em vez de apenas buscar igualdade, o objetivo é proporcionar condições que permitam que esses alunos tenham acesso efetivo, e bem-sucedido, ao currículo escolar padrão.

No atendimento às necessidades individuais, o AEE é projetado para atender às necessidades específicas de cada aluno, oferecendo estratégias, recursos e apoio personalizado para garantir a participação e sucesso na escola do aluno nessa condição, complementando o ensino regular, oferecendo suporte adicional aos alunos que necessitam de atenção diferenciada, trabalhando de forma específica o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e emocionais, contribuindo para o pleno desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, a *defectologia* Vygotskiana enfatiza a importância de estratégias educacionais que promovam a interação social, a mediação do conhecimento por meio de adultos ou pares mais experientes, e o uso de ferramentas e signos culturais para apoiar o desenvolvimento das habilidades das crianças, pois, conforme enfatizam Lima, Rosseto e Castro (2020), ao invés de se concentrar nas limitações da criança, essa abordagem busca identificar e maximizar seus pontos fortes, facilitando assim seu progresso e inclusão na sociedade.

O AEE ainda deve oferecer suporte especializado e adaptado às necessidades individuais de cada aluno, contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. O acesso ao currículo ajuda a garantir que os alunos com deficiência tenham acesso ao currículo escolar comum, por meio de adaptações estratégicas de ensino, materiais e recursos, que os conteúdos acessíveis e significativos para esses alunos.

O AEE tem a incumbência de promover habilidades específicas dos alunos, focando em áreas como comunicação, mobilidade, autonomia, habilidades sociais, entre outras, para que possam alcançar seu potencial máximo.

Assim, o serviço especializado é imprescindível na promoção da inclusão e no apoio ao desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos com deficiência, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais.

TECNOLOGIAS, CAPACITAÇÃO E A MEDIAÇÃO

As tecnologias desempenham papel fundamental na promoção da inclusão, atuando como ferramentas de mediação, para superar barreiras e proporcionar igualdade de acesso às oportunidades educacionais e sociais. A mediação tecnológica na inclusão envolve o uso de recursos como dispositivos digitais, *softwares* especializados, aplicativos e plataformas *online* para apoiar pessoas com deficiências ou necessidades educacionais específicas.

Essas tecnologias podem oferecer diversas funcionalidades, como leitores de tela para pessoas com deficiência visual, softwares de comunicação alternativa para pessoas com dificuldades de fala, ou ainda aplicativos de organização e acompanhamento, para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Além disso, as tecnologias também podem facilitar a adaptação de materiais educacionais, oferecer suporte individualizado e promover a colaboração e a interação entre os alunos. Nesse sentido, Filho e Miranda esclarecem:

É na sala de recursos multifuncional que o aluno aprende a utilizar os recursos de TA, (Tecnologia Assistida), tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia. Porém, estes recursos não podem ser exclusivamente utilizados nessa sala, pois ela encontra sentido quando o aluno utiliza essa tecnologia no contexto escolar comum, apoiando a sua escolarização. Portanto, é função da sala de recursos avaliar esta TA, adaptar material e encaminhar esses recursos e materiais adaptados, para que sirvam ao aluno na sala de aula comum, junto com a família e nos demais espaços que frequenta. (Filho e Miranda, 2012 p, 249).

No entanto, é importante ressaltar que a eficácia das tecnologias na inclusão depende da disponibilidade desses recursos, bem como da forma como são utilizados e integrados ao contexto educacional. Oliveira e Silva (2022) esclarecem que a mediação tecnológica na inclusão requer abordagem pedagógica centrada no aluno, que deve considerar suas necessidades individuais e promover o uso criativo e significativo das tecnologias para maximizar o seu potencial de aprendizagem e participação.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), entretanto, não devem ser percebidas como soluções mágicas para todos os desafios educacionais ou como fonte de todos os problemas. É essencial analisar seu uso, possibilidades e limitações, de maneira crítica e criteriosa, levando em consideração o contexto, os interesses e os fatores que as influenciam e que são influenciados por elas.

Apesar dos dilemas e das dificuldades associadas à disseminação das tecnologias digitais, é fundamental reconhecer e explorar suas potencialidades, quando incorporadas com um planejamento cuidadoso e uma atuação docente crítica e consciente. Ainda conforme os autores supracitados, isso significa utilizar as TDICs como ferramentas de ensino e também considerar seu impacto na aprendizagem dos alunos, na relação entre professores e estudantes e nos processos de ensino e aprendizagem como um todo.

Deve-se então, adotar abordagem balanceada em relação às TDICs, reconhecendo, tanto seus benefícios quanto suas limitações, e buscando integrá-las de forma responsável e eficaz na prática educacional. Cada aluno é único, e a escola regular em toda a sua extensão, da Educação Infantil ao Ensino Superior, perpassando pelo Ensino Médio, deve estar preparada para acolher a diversidade de necessidades presentes em sua comunidade escolar, promovendo inclusão efetiva. E utilizar a tecnologia como ferramenta de ampliação e conquista para esse estudante é uma ação e comprometimento essenciais para a evolução desses estudantes.

O Profissional de Apoio deverá, então, possuir condições de interagir e auxiliar esse estudante, oferecendo suporte personalizado, conforme as deficiências, dificuldades de aprendizagem, transtornos de saúde mental ou outras necessidades específicas, ajudando-os a navegar pelos desafios acadêmicos e a adaptar-se ao ambiente e ao contexto escolar em questão. A adaptação de materiais, e existência de recursos e ambientes físicos acessíveis e adequados, são, nesse sentido, essenciais para garantir atendimento às necessidades dos alunos.

Nesse sentido, é imprescindível a promoção e incentivo de capacitações regulares, voltadas para a área da inclusão, do entendimento das comorbidades, para se saiba trabalhar com os níveis e graus de deficiências presentes nas escolas e salas de aula. Além disso, eventos que promovam a troca de relatos de experiência e socialização de conhecimento e vivências da prática escolar inclusiva, também são de muita valia para esses profissionais, que devem estar em constante aperfeiçoamento, e motivados para a promoção da inclusão.

CONSIDERAÇÕES DE UMA MÃE ATÍPICA E PROFISSIONAL DE APOIO

A chegada de um filho é envolta em sonhos e expectativas, alimentados por cuidadosa escolha de nomes e celebrações emocionantes. No entanto, para uma mãe de primeira viagem, junto com a alegria surge também a insegurança e o medo do desconhecido.

Por volta dos seis meses, os primeiros indícios de singularidade começam a se manifestar. O bebê que fica tranquilo no berço, que não mantém contato visual durante a amamentação, começa a revelar um jeito peculiar de interagir com o mundo. À medida que cresce, suas preferências e brincadeiras revelam um padrão distinto, organizando seus brinquedos meticulosamente por cor e tamanho.

Inicialmente, esses traços são vistos com encanto e admiração. No entanto, com o tempo, percebe-se que não são apenas características passageiras. A alimentação torna-se um desafio, mesmo com estratégias educacionais em vigor.

As comparações começam a surgir, destacando a singularidade da criança. Enquanto os outros acham gracioso seu jeito organizado e meticuloso, a mãe começa a perceber que há algo mais profundo ali. Gradualmente, ela compreende que aquilo que estudou na universidade começa a fazer sentido na prática, e, ao se conscientizar, enfrenta o luto do filho idealizado para abraçar o amor pelo filho com todas as suas peculiaridades.

Com o tempo, surge a necessidade de resignificação. É um processo marcado por solidariedade, apoio e, acima de tudo, amor incondicional. A chave está em viver um dia de cada vez, respeitar os limites, compreender as crises e celebrar cada conquista. É um caminho de descoberta, em que se estimula as potencialidades da

criança, investigando cuidadosamente até os hábitos alimentares.

Por fim, com imenso amor e gratidão dedico uma homenagem especial a Caio Silva de Queiroz, estudante do Jardim I C da Escola Municipal Juscelino Kubistchek de Oliveira, em Niquelândia, Goiás. Caio, diagnosticado com espectro autista nível 2, tem encontrado apoio e estímulo tanto dos Profissionais de Apoio quanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido na escola. Sua determinação e progresso são evidentes, conforme demonstrado na figura, ao reconhecer a letra C de seu próprio nome.

Além disso, Caio está aprendendo também o alfabeto em Libras, tendo como suporte a parede da escola, pintada com o alfabeto e números. Seu esforço inspira e evidencia a importância da inclusão e do apoio individualizado na educação.

FIGURA ÚNICA



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Ao Caio

*Em meio ao cotidiano, um brilho singular,
Caio, de coração vasto, a se destacar.
Seu jeito único de enxergar o mundo,
Transforma a vida, num curso fecundo.*

*Com paciência e amor, traça seu caminho,
Cada conquista é um novo carinho.
No alfabeto em Libras, com destreza avança,
Caio, tua luz, o universo alcança.*

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Bianca. Educação e Inclusão: as principais síndromes, transtorno e distúrbios que afetam a aprendizagem. **Revista Reação**. Publicado em mai/junh de 2021. Disponível em: <<https://revistareacao.com.br/educacao-e-inclusao-as-principais-sindromestranstornos-e-disturbios-que-afetam-a-aprendizagem/>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. A escola para pessoas com deficiências: um panorama nacional de acessibilidade e inclusão. Reportagem publicada por Franciele Barros; Daniel Nunes e RAMIRO, Renata Ramiro para o **Jornalismo Online**, em 20/05/2021. Disponível em:<<https://www.jornalismo.ufv.br/labonline/a-escola-para-pessoas-com-deficiencias-um-panorama-nacional-de-acessibilidade-e-inclusao/>>. Acesso em: 05 de mai. de 2024.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; >. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. Minuta Lei n. 21.682/2022, de 22 de dez. de 2022. Orientações Regionais de Educação e Unidades Escolares da rede de ensino do Estado de Goiás para a implementação do disposto na Lei n, 21.682/2022 acerca do Profissional de Apoio Escolar. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/106455/>. Acesso em: 09 mai. 2024.

BRASIL. Decreto 10.343, de 14 de nov. de 2023. **Regulamentação a função do Profissional de Apoio. Diário Oficial do Estado de Goiás**. Ano 187. Diário Oficial/GO, n. 24.161. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/81552/lei-13910. Acesso em: 09 mai. 2024.

EXTRAORDINÁRIA, Uma Advogada. **[Seriado]**. Direção: Yoo In-sik, Produção: Lee Sang-baek, Kim Eun-soon, Kim Young-ha. Coreia do Sul. Netflix, 2022. 16 episódios (64 - 82 minutos), som, imagem.

FILHO, Teófilo Alves Galvão; MIRANDA, Theresinha Guimarães. (Org.). Tecnologia Assistiva e salas de recursos - Análise crítica de um modelo. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**, p.248-266. ISBN: 978-85-232-1014-4. Salvador: EDUFBA, 2012.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Diretoria de Pesquisas, Coordenação e População e Indicadores Sociais. **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar**, Amostra 1, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf/>>. Acesso em: 05 de maio de 2024.

LIMA, Sonia Riberiro de; ROSSETTO, Elisabeth; CASTRO, Solange de. O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vygotsky. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba. V.6 n.5, ISSN: 2525-8761, may, 2020.

LOPES, Amanda Porfirio Tenório. **O professor e a educação inclusiva - Desafios de educação para todos**. Uruaçu, 14 dez. 2023.

MEDPLUS. **CID-10 e CID-11: guia descomplicado para saber as novidades da nova Classificação Internacional de Doenças**. Reportagem de Carla Helena Lange. Publicada em 10/03/2022. Disponível em: <https://www.medplus.com.br/cid-10-e-cid-11-2/>. Acesso em: 09 mai. 2024.

NORMAL, Tudo Bem Não Ser. **[seriado]**. Direção Jo Young. Park Shin-woo. Produção: Story TV e Gold Medalhista. Coreia do Sul. 16 episódios (70 - 110 minutos), som, imagem, Netflix, 2020.

SOUSA, Ana Eliza de Mesquita. LOPES, Barbara Braga. MAIA, Maryland Bessa Pereira. **Educação inclusiva na educação profissional: um estudo de caso á luz da experiência em uma escola estadual de educação profissional no município de santa Quitéria-CE**. Anais do III Colóquio Nacional. Eixo Temático II – Práticas integradoras em educação profissional ISSN: 2358-1190. Disponível <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1237/>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES. Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? -, p. 349-365. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho (Orgs.). ISBN: 978-85-232-1014-4. Salvador: EDUFBA, 2012.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira. Mediação pedagógica e tecnológica conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 64, p. 1-25. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n64ID28275. Natal, abr./jun., 2022.

SANTOS, Everton. **Cid 10: o que é, como funciona e seus principais códigos**. Notícias Publicado em: 15 de set. 2023. Disponível em: <<https://noticias.4medic.com.br/o-que-e-cid10-e-importancia/>>. Acesso em: 01 mai. 2024.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas Tomo V. Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

DISCURSOS SOBRE REPRESENTATIVIDADES ÉTNICO-RACIAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA A PARTIR DE DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DECOLONIAL

Joice Darlene de Melo¹

Francisco Fernandes Ladeira²

Vicente de Paula Leão³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa os discursos étnico-raciais presentes em um livro didático de Geografia, do 7º ano do ensino fundamental II, da coleção Tempo de Geografia, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2020). A análise em questão foi realizada à luz do pensamento Decolonial (que busca ressignificar padrões eurocêntricos sobre como o mundo nos é apresentado).

A metodologia utilizada foi a Análise do Discurso, em diálogo com o anteriormente mencionado pensamento Decolonial. Ao final desta pesquisa constatou-se que, apesar dos avanços, na obra analisada, ainda encontramos discursos relativos às questões étnico-raciais com viés eurocêntrico, ou seja, os autores não representam os povos afrodescendentes de forma satisfatória e, por vezes, ocultam informações/contextos que permitam aos estudantes perceberem esses povos de forma positiva, seja no passado ou na contemporaneidade.

PENSAMENTO DECOLONIAL

No final do século passado, inspirado em outras correntes e estudos baseados numa visão de mundo pós-colonial, surgiu o pensamento Decolonial.

1 Mestra em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Professora da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. E-mail: jo_darlene@hotmail.com.

2 Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-graduando em Jornalismo pela Faculdade Iguazu (FI). E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

3 Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: leao@ufsj.edu.br.

Apesar de não ser uma corrente derivada da Geografia, passou a influenciar as ciências sociais e humanas, bem como a Geografia e diversas outras áreas do saber, ao apresentar estudos e propostas baseados numa releitura de mundo, em que a Europa saíria do centro de referência cultural e epistemológica. Desse modo, a decolonialidade busca valorizar os povos não europeus, assim como o conhecimento por eles produzido ao longo de séculos.

O pensamento Decolonial emergiu nas vozes de autores como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Walter Mignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Boaventura Santos e Zulma Palermo (Ballestrin, 2013).

Entendemos que o pensamento Decolonial é um movimento que busca romper com as imposições imperialistas. “A perspectiva decolonial se constitui em um importante movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI” (Suess; Silva, 2019, p. 4).

Nesse sentido, é preciso destacar como a educação tem papel importante e libertador, ao eleger novos e variados horizontes de conhecimento, que extrapolem os padrões. “Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, incitando-os a um processo de renovação [...] que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação” (Gomes, 2012, p.103).

Desta forma, a Geografia escolar tem grande potencial ao instigar alunos e alunas a repensarem as histórias dos povos não apenas da América Latina como suas próprias trajetórias enquanto seres sociais.

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO *TEMPO DE GEOGRAFIA 7º ANO*

Com o intuito de demonstrar se os livros didáticos atuais ainda estão alinhados a certos discursos eurocêntricos, optamos por analisar o livro didático do ensino fundamental II do 7º ano. Escolhemos a coleção *Tempo De Geografia* (livro destinado aos alunos), aprovado em 2020 pelo PNLD, ano que ocorreu a última escolha de livros para a modalidade até a finalização deste artigo (2024).

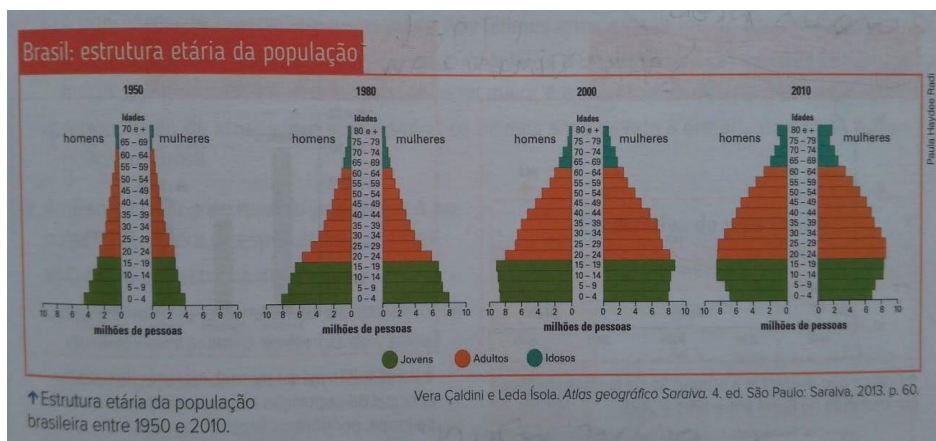
O livro didático selecionado é extenso (240 páginas, 8 temas subdivididos igualmente em 4 capítulos cada um) e traz variados assuntos, em que as análises não se esgotam nessa pesquisa. Analisaremos especificamente o tema 2, que trata da sociedade brasileira, sendo nosso foco as questões ético-raciais apenas.

Selecionamos para estas reflexões algumas figuras, como mapas, gráficos e tabelas utilizadas pelos autores do livro, Silva e Ross (2018), para referenciar

dados sobre indicadores sociais, distribuição e estrutura populacional brasileira. Reconhecemos que as figuras e citações apresentadas pelos autores são importantes, mas entendemos que são insuficientes. Elas são apresentadas de forma generalizada, sem deixar perceptíveis aos estudantes as profundas diferenças por cor e raça no Brasil.

Começamos nossas análises pela figura 1, em que se pode observar o crescimento populacional brasileiro durante seis décadas.

Figura 1: Brasil: estrutura etária da população.

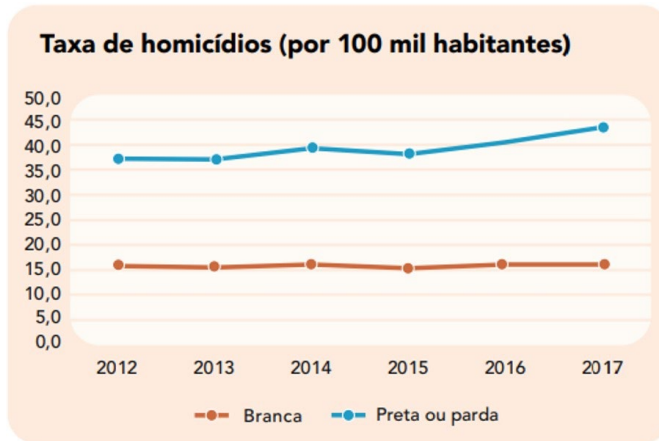


Silva e Ross (2018, p.55).

Os gráficos demonstram o crescimento populacional no período entre 1950 e 2010, porém, como em qualquer pirâmide etária, esse crescimento é apresentado de forma genérica. Somente analisando as pirâmides acima não é possível perceber como são profundas as desigualdades que se estabeleceram entre brancos, negros e pardos no curso dessas décadas. Tampouco é possível observar como esses mesmos grupos (principalmente negros e pardos) contribuíram diretamente no crescimento populacional no período citado.

Nessa perspectiva, as figuras 2 e 3 apresentam gráficos com dados que poderiam ser utilizados no livro didático para complementação das análises mencionadas. Eles demonstram como o percentual de homicídios são contrastantes entre brancos, negros e pardos no Brasil. Mesmo invisíveis nas pirâmides etárias, esses dados implicam no quantitativo de pessoas que compõe as diferentes faixas etárias.

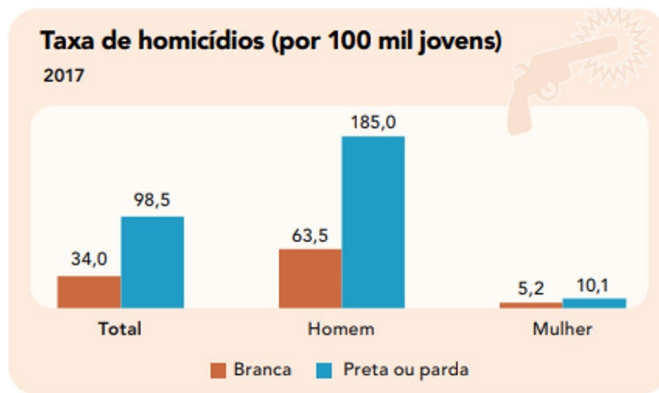
Figura 2: Taxa de homicídios (por 100 mil habitantes)



Fonte: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM.

Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Figura 3: Taxa de homicídio (por 100 mil jovens)



Fonte: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM.

Nota: Pessoas de 15 a 29 anos de idade.

Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

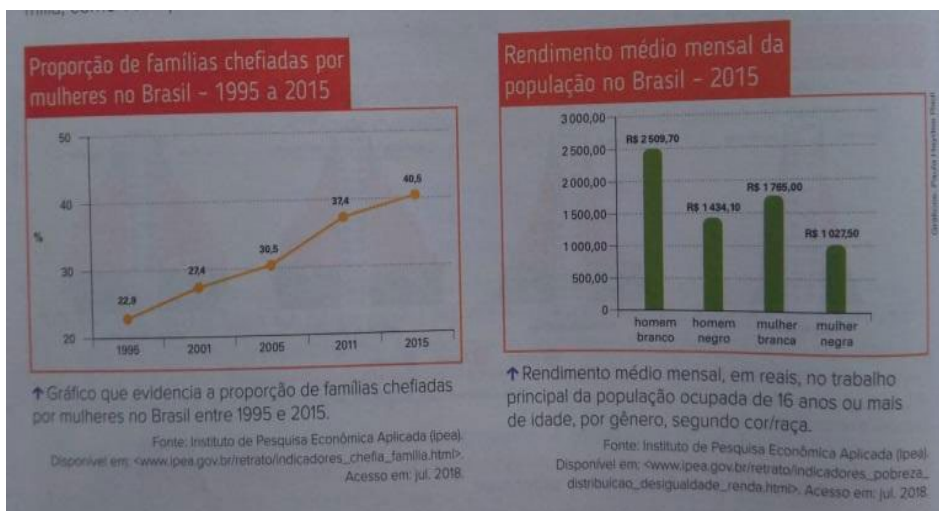
Analisando os gráficos anteriores, podemos concluir que as informações apresentadas nas pirâmides etárias (figura 1) mostram apenas dados globais do crescimento populacional brasileiro; não são capazes de evidenciar as disparidades entre pardos, negros e brancos, conforme observa-se nas figuras 2 e 3.

Consideramos que, do prisma Decolonial, seria importante um maior diálogo acerca das realidades populacionais, instigando os estudantes a buscar análises mais profundas, em que, ao mesmo tempo, fosse possível aprender e também serem capazes de produzir conhecimento a partir de suas vivências.

Na sequência, a figura 4 traz dois gráficos que Silva e Ross (2018) recorrem para representar, respectivamente, o percentual de lares chefiados por mulheres no Brasil e o rendimento médio populacional. Consideramos de extrema relevância apontar esses dados, uma vez que as mulheres, principalmente “mães solo”, vem assumindo progressivamente a responsabilidade de mantenedoras dos lares.

Conforme o gráfico (à esquerda), o número de famílias chefiadas por mulheres veio gradativamente aumentando no decorrer das décadas analisadas (2005-2015). Esses dados demonstram, entre outros fatores, o dinamismo e empoderamento feminino que também estão associados a crescente demanda da mão de obra feminina no Brasil (além da necessidade de complementação da renda familiar por parte das mulheres).

Figura 4: Proporção de famílias chefiadas por mulheres no Brasil 1995 a 2015 (gráfico à esquerda). Rendimento médio mensal da população no Brasil – 2015 (gráfico à direita)



Silva e Ross (2018, p. 56).

Ainda sobre a figura 4 (à direita), observamos outros dados importantes em que Silva e Ross (2018) apresentam a problemática relativa ao rendimento médio mensal da população brasileira. Eles destacam a questão de os negros possuírem piores rendimentos/salários em relação aos brancos. No entanto, esta é a única figura no livro didático que trata das desigualdades brasileiras por cor e raça.

Na sequência, a figura 5 apresenta gráficos, mapas e tabelas que poderiam complementar o livro didático e colaborar na interpretação dos indicadores socioeconômicos brasileiros. Elas demonstram com maior nitidez as desigualdades que ainda persistem entre os diferentes grupos étnico-raciais, de acordo com IBGE (2019).

Figura 5: Mercado de trabalho, renda, educação, violência e representatividade política.



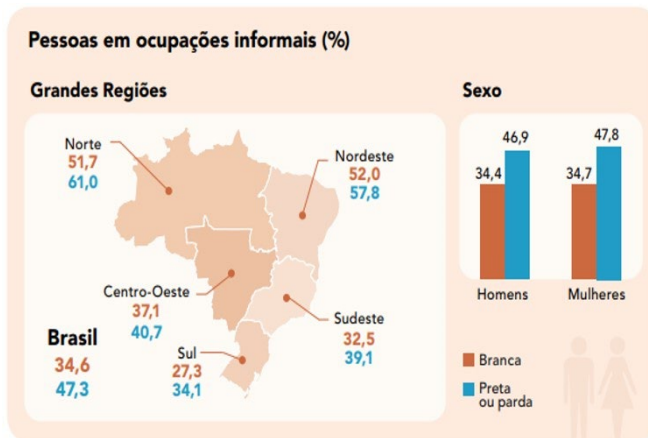
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Analisando a figura acima, percebe-se que a mesma poderia integrar o livro didático, uma vez que apresenta dados diversificados, que ajudam a compreender efetivamente o quanto a população negra e parda possui indicadores desfavoráveis em relação a população branca.

Já as próximas figuras (6 e 7) se complementam. No mapa da figura 6, observamos o quantitativo de pessoas em ocupações/trabalhos informais no Brasil (a partir do critério cor/raça). Identificamos que negros e pardos ocupam as maiores porcentagens em todas as regiões do país.

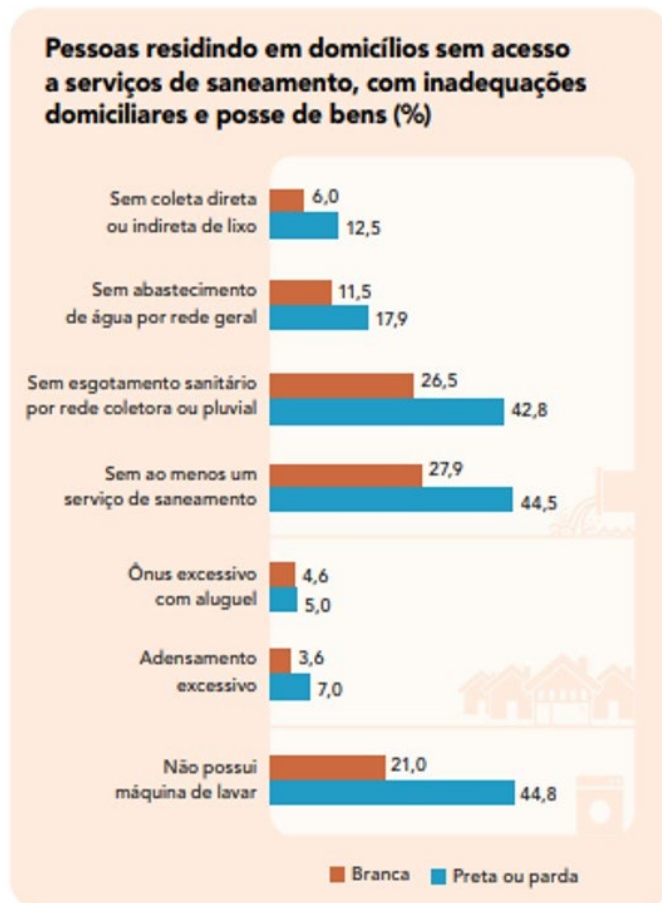
Figura 6: Ocupações informais.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.
Nota: Pessoas de 14 ou mais anos de idade.

Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Figura 7: Relações de domicílios sem acesso a saneamento e outros problemas



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

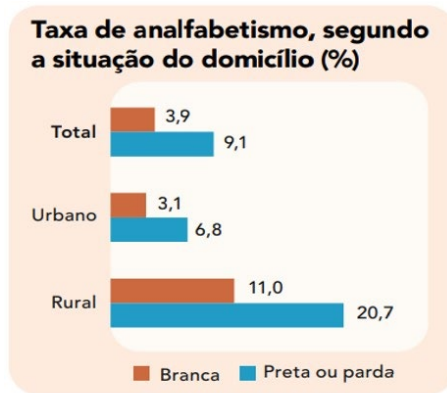
Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Sobre os indicadores sociais brasileiros, Silva e Ross (2018, p.59) comentam que o acesso ao saneamento básico é um importante indicador que avalia as condições e qualidade de vida das pessoas. Nesse sentido, pensamos que as figuras 6 e 7 poderiam complementar o livro didático. Assim, os estudantes teriam possibilidade de identificar, a partir de dados mais precisos, que as desigualdades no Brasil se correlacionam às condições de trabalho e à renda que cada grupo tem acesso. Uma vez que negros e pardos têm mais dificuldades em obter trabalhos e rendimentos melhores, logo são eles os mais atingidos pelos diversos problemas sociais.

Em sequência, analisamos as figuras 8 e 9, em que os gráficos tratam, respectivamente, dos índices relacionados ao analfabetismo e frequência escolar

no Brasil. Quanto ao analfabetismo, os percentuais entre negros e pardos é, praticamente, duas vezes maior, em comparação aos brancos, tanto em áreas rurais como urbanas. Ao examinarmos os dados relativos à frequência escolar, observamos que, inicialmente (anos iniciais do ensino fundamental), brancos, pardos e negros aparecem, praticamente, no mesmo nível de acesso/igualdade. Contudo, a permanência na escola vai gradativamente alterando entre os grupos populacionais e as evasões se apresentam maiores entre pardos e negros.

Figura 8: Taxa de analfabetismo de acordo com domicílio

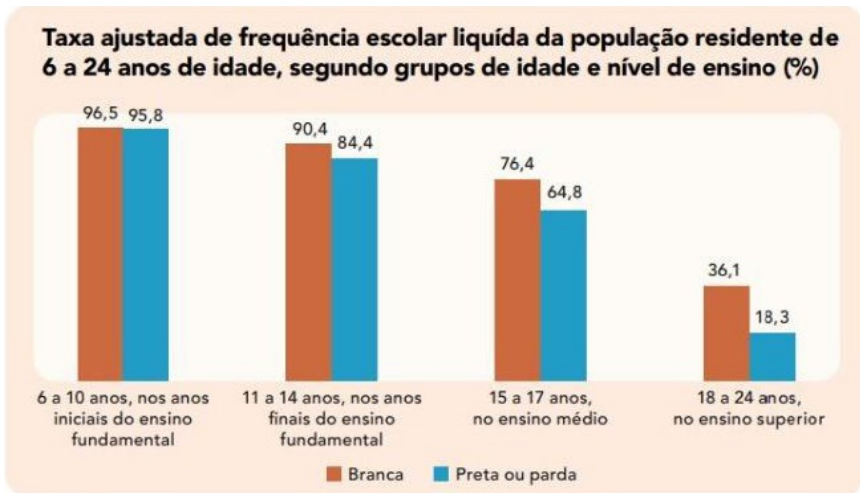


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Figura 9: Escolarização por nível



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Por meio das análises das figuras sugeridas (mercado de trabalho, renda, violência, representatividade política, emprego, moradia, saneamento básico e educação), que mostram as disparidades entre os diferentes grupos étnico-raciais no Brasil, fica notório que os brancos seguem com melhores percentuais em todas as categorias/indicadores examinados. Esta realidade é atribuída às heranças escravocratas de um país que se consolidou destituindo negros e pardos do acesso à terra (fonte de riqueza), ao trabalho assalariado e à educação. Conseqüentemente, grande parcela dessas pessoas teve dificuldades em ascender socialmente. Em contrapartida, muitos brancos, herdeiros de terras, riquezas e etc., “naturalmente”, consolidaram suas condições privilegiadas.

Entretanto, o livro didático analisado não dialoga com essas temáticas. Desta forma, os estudantes podem não perceber que as desigualdades atuais são reflexos de um passado em que a colonização de exploração, operada por vários países europeus, foi a principal responsável por muitas adversidades que ainda refletem em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático analisado não busca dar ampla visibilidade e explorar o potencial e protagonismo das histórias que englobam aspectos étnico-raciais. Muitas narrativas do livro ainda seguem um viés eurocêntrico, impactando diretamente na percepção de mundo que os estudantes constroem durante a vida escolar. Conceitos generalizados e/ou estereotipados chegam aos estudantes sem grandes (ou nenhum) questionamentos.

Diante dessa realidade, acreditamos ser necessário buscar uma Geografia das representatividades étnico-raciais, construídas a partir do diálogo com o pensamento Decolonial, de forma crítica e reflexiva, além da utilização de materiais diversificados (mapas, imagens, textos e etc.) que dialoguem com todas as realidades. Assim será possível desfazer estereótipos e distorções que persistem sobre esse assunto.

O ensino assertivo das representatividades étnico-raciais, por meio dos livros didáticos, fortalece a autoestima dos estudantes negros e pardos e também possibilita que os estudantes brancos possam ressignificar a participação do seu grupo social na produção espacial do Brasil e do mundo. Em conjunto, negros e pardos representam mais da metade da população brasileira, ou seja, são essas pessoas que também estão nas escolas públicas e esses estudantes precisam ter oportunidade de se verem realmente representados, sem estereótipos.

Em plena terceira década do século XXI, devemos questionar o fato de o viés eurocentrista continuar influenciando a forma como aprendemos e ensinamos sobre o mundo. Se os livros didáticos ainda são essenciais para a

formação de nossos estudantes, é necessário que os mesmos dialoguem com todas as diversidades populacionais brasileiras.

BIBLIOGRAFIA

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, educação e Descolonização Dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>>. Acesso em 30 abr. 2024.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. **Informação Demográfica e Socioeconômica**. N.41. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SILVA, Áxe; ROOS, Jurandir. **Tempo de Geografia 7**. São Paulo. Editora do Brasil, 2018.

SILVA, Tatiane Regina da. **Geografia e pensamento decolonial: um diálogo necessário**. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia: área de concentração Geografia e Gestão do Território). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, 2020.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. **A perspectiva decolonial e a (re) leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia**. *Geografia Ensino & Pesquisa*, [S. l.], v. 23, p. e7, 2019. DOI: 10.5902/2236499435469. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469>>. Acesso em: 31 mar. 2024.

ESTUDOS E PESQUISAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE: REFLEXÕES SOBRE INTERSECCIONALIDADE, GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADE

Marina da Silveira Rodrigues Almeida¹

*“Quanto mais diferente de mim alguém é, mais real me parece,
porque menos depende da minha subjetividade”.* (Fernando Pessoa)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo trazemos reflexões sobre a integração da perspectiva de interseccionalidade, gênero, sexualidade e identidade, e como se tornou parte integrante das pautas de direitos humanos, ascensão e reconhecimento social. A integração da perspectiva de gênero procura abordar as questões e necessidades de gêneros, tanto em nível da organizacional social como das políticas públicas, que irão impactar as pessoas de forma diferente, a partir das normas sociais e culturais, que impedem as pessoas de ascender e beneficiar-se de oportunidades de forma igualitária.

Sabemos que as barreiras da integração da perspectiva de gênero e interseccionalidade decorrem da disparidade global de gênero, ao patriarcado, ao neoliberalismo hegemônico, ao capitalismo perverso, a nacropolítica, ao racismo estrutural, ao marginalismo estrutural do feminismo, ao pós-colonialismo, que por consequência, limitam as condições de cidadania aos grupos vulneráveis que tenham acesso aos recursos socioeconômicos e aos direitos humanos (Assis, 2017).

A interseccionalidade fornece um quadro crítico para iniciativas de diversidade e inclusão, iluminando as necessidades únicas dos grupos mais marginalizados, pois uma perspectiva interseccional reconhece que fatores como raça, gênero e sexualidade não existem separadamente uns dos outros, mas interconectam-se em conjunto para moldar experiências de privilégio e opressão (Assis, 2017; Akotirene, 2018).

¹ Psicóloga Clínica e Escolar pela Universidade UNISANTOS, Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade UNISANTOS, Psicanalista Psicodinâmica Contemporânea, Terapeuta Cognitiva Comportamental e proprietária do consultório particular Instituto Inclusão Brasil em São Vicente-SP. E-mail: marinaalmeida@institutoinclusaobrasil.com.br.

CONCEITO DE INTERSECCIONALIDADE

O conceito de interseccionalidade foi sistematizado pela feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw (1989), e inaugurado por ela em artigo publicado em 1989, “Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas”.

Em 1991, a autora reaplicou o conceito no texto “Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres de negra”, ao discutir e descrever sobre a localização interseccional das mulheres negras e sua marginalização estrutural. A autora propõe seu uso como uma metodologia a ser utilizada para enfrentar as causas e efeitos da violência contra a mulher nas comunidades negras. Este conceito nasce nas ciências jurídicas, área de formação de Crenshaw (1989) e, ao analisar as origens da sistematização do conceito, descreve o seguinte:

(..) desde então, o termo demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, o sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras. (Crenshaw, 1998, p. 54).

De maneira assertiva, Crenshaw (2002) define a metodologia interseccional da seguinte maneira:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p.177).

Nesse sentido, a interseccionalidade tem como objetivo dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado. Para Kimberlé Crenshaw (2002), “*a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo*”.

A interseccionalidade refere-se à natureza interconectada das categorizações e identidades sociais, como raça, classe e gênero. Esse quadro propõe que estas identidades não existem de forma independente, mas são moldadas umas pelas outras

para criar sistemas interdependentes e experiências de privilégio e opressão. Por exemplo, uma mulher negra com baixos rendimentos vivencia a opressão de forma diferente de uma mulher branca de classe média ou mesmo de um homem negro de baixos rendimentos. A sua posição específica na intersecção dos preconceitos raciais, de gênero e de classe sujeita-a a uma forma distinta de marginalização. O pensamento interseccional tenta capturar esta complexidade evitando binarismos simplistas como “questões femininas *versus* questões raciais”.

Para construir o conceito de interseccionalidade, Crenshaw (2002) mostra os perigos da **invisibilidade interseccional**, em situações que a perspectiva de gênero não permite olhar para outros marcadores sociais da desigualdade em que as mulheres se situam, e a leitura da raça somente, também não visibiliza outras discriminações. Para isso, a autora utiliza dois conceitos: **superinclusão** e **subinclusão**, que pretendem dar conta dessas invisibilidades.

Nesse sentido, a autora aponta que, frequentemente, as discriminações sofridas pelas mulheres eram vistas como um problema geral do grande grupo de “mulheres”, ou seja, um problema de gênero. Nesse quadro, a autora denomina o “**problema da superinclusão**”, no qual o marcador de gênero é visto como o único possível para interpretar a condição das mulheres na sociedade. Contudo, a realidade objetiva das mulheres negras demonstra que apenas o termo gênero é insuficiente para oferecer respostas a essas questões.

Correlato ao problema da **superinclusão**, a autora aponta que, por vezes, se configura um processo de **subinclusão**, que ocorre quando as questões de algumas mulheres não são vistas como problemas de gênero por não serem problemáticas relativas às mulheres do grupo hegemônico (Crenshaw, 2002). Partindo desse panorama, o que ela propõe, nesse caso, é uma metodologia de análise que leve em conta as interações entre os marcadores de gênero e raça, usando os resultados dessa interação para diagnosticar os fatos dela recorrentes, bem como pensar soluções a partir desse princípio. Segundo a autora:

Meu objetivo é apresentar uma estrutura provisória que nos permita identificar a discriminação racial e a discriminação de gênero, de modo a compreender melhor como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras. O segundo objetivo é enfatizar a necessidade de emprendermos esforços abrangentes para eliminar essas barreiras. (Crenshaw, 2002, p.1).

Nas abordagens **subinclusivas da discriminação**, a diferença torna invisível um conjunto de problemas; enquanto em abordagens **superinclusivas**, a própria diferença é invisível (Crenshaw, 2002, p.176), porque a interseccionalidade é uma das inúmeras possibilidades de análise que levam em conta as interações entre os marcadores sociais. Isso nos leva a pensar se as abordagens fundamentadas em metodologias interseccionais não são homogêneas.

Uma das proposições sobre o assunto, que é aquela desenvolvida por Henning (2015). O estudioso apresenta uma observação proposta por outras pesquisadoras e trabalha com duas vertentes possíveis sobre a interseccionalidade. A primeira, chamada de sistêmica ou estrutural, se adequaria ao pensamento de Crenshaw (2002) e Collins (2018). Nessa perspectiva, as estruturas sociais são parte fundamental da produção de diferenças e, portanto, merecem atenção primordial na análise. Por outro lado, temos a **abordagem construtivista**, na qual as relações de poder fornecem aos indivíduos agência, o que nem sempre os coloca em lugares de opressão. Nessa vertente, há um enfraquecimento da lente aditiva sobre os marcadores das diferenças.

Uma crítica comum à interseccionalidade é que ela promove o essencialismo ao assumir que todas as pessoas dentro de um determinado grupo partilham as mesmas experiências e identidades. No entanto, a interseccionalidade reconhece a diversidade dentro dos grupos e reconhece que não existem experiências de duas pessoas exatamente iguais, mesmo que partilhem certas identidades. A interseccionalidade argumenta contra uma visão determinista da identidade e, em vez disso, reconhece a complexa interação entre diferentes aspectos da identidade e das experiências vividas. Em vez de reforçar o essencialismo, a interseccionalidade fornece um quadro para a compreensão de diferenças sutis em termos de privilégio e opressão, tanto dentro como entre grupos de identidade.

Destacamos os problemas de falar sobre categorias amplas como “mulheres” ou “pessoas negras” como se fossem grupos homogêneos. A interseccionalidade defende que, para abordar verdadeiramente as desigualdades, devemos considerar as diferenças intragrupo e as marginalizações complexas.

Hoje no Brasil é inegável que o uso do termo interseccionalidade ganhou popularidade nas discussões sobre gênero e raça e aponta para um alargamento de produções teóricas a respeito desse conceito nos próximos tempos. É possível também perceber que, numa avaliação empírica, nos diálogos no meio acadêmico raramente escutamos falar de uma pesquisa, sobretudo no campo de gênero, raça e sexualidade que não se autodenomina como interseccional.

Soma-se a isso as análises possíveis dos discursos em redes sociais e/ou falas advindas dos movimentos sociais nas quais o conceito não apareça. Pensando no ambiente escolar, sem dúvida, a metodologia interseccional, se bem aplicada, pode ser útil, tanto em identificar debilidades estruturais do campo educacional, como instrumentalizar possíveis ações para diminuição das desigualdades e respeito às diferenças.

Considerando que vivemos em uma sociedade autointitulada democrática, todos/as temos garantido constitucionalmente o direito à liberdade de expressão, resguardado o respeito às escolhas individuais. Para entendermos tudo isso, o

primeiro passo é pensar que tudo tem a ver com a construção dos discursos sociais. Uma mesma temática pode ser desenvolvida por indivíduos diferentes de acordo com a posição social em que eles se encontram.

Ao pensar o saber localizado como privilegiado por proporcionar a construção de novas epistemologias, e construir outras histórias a partir da localização do sujeito, Haraway (1995), esclarece que o lugar de fala não deve ser um em si mesmo e sim um meio pelo qual é possível construir pontes de diálogos com os/as outros/as.

Muito tem se discutido sobre como o uso acrítico do lugar de fala pode servir como armadilha para pensar estratégias de luta contra a opressão. Isso porque um dos maiores ganhos de se pensar a partir de lugares localizados é entender quais são os pontos em comum, partindo das diferenças que nos unem para a luta conjunta; no caso de utilizarmos os lugares de fala para o silenciamento do outro não criamos espaços dialógicos.

Em essência, a interseccionalidade afirma que múltiplas identidades se cruzam para criar modos únicos de discriminação. As soluções para a desigualdade social devem, portanto, abordar a intersecção e a interação de categorias como raça, gênero, sexualidade e classe, a fim de satisfazer as necessidades daqueles com identidades multiplamente marginalizadas.

BREVE HISTÓRIA DA INTERSECCIONALIDADE

O conceito de interseccionalidade originou-se nas décadas de 1970 e 1980 por meio do trabalho de feministas negras proeminentes como Kimberlé Crenshaw (2002), que notaram que o feminismo da época se concentrava em grande parte nas perspectivas das mulheres brancas de classe média. Isso excluiu as experiências de mulheres negras que enfrentaram múltiplas formas de opressão que se cruzam. Crenshaw (2002) introduziu o termo “interseccionalidade” num artigo de 1989 para descrever como as mulheres negras são marginalizadas tanto pela sua raça como pelo seu gênero.

Nas décadas seguintes, a interseccionalidade tornou-se um quadro mais amplo para a compreensão de como as pessoas com múltiplas identidades marginalizadas sofrem uma discriminação agravada. A interseccionalidade examina as intersecções entre raça, classe, identidade de gênero, orientação sexual, capacidade, origem nacional e outros marcadores de identidade para revelar as profundas complexidades do preconceito.

Destacamos também a produção da filósofa estadunidense negra Angela Davis, um dos nomes mais evocados no Brasil, autora de “Mulheres, Raça e Classe” (1981/2016) e diversos outros títulos recém-lançados em português em torno da mesma temática.

Sabemos que no Brasil a violência é velada, negada e escamoteada. Vemos exemplos de criminalização e encarceramentos de pessoas negras, violência contra a mulher, mortes de pessoas LGBTQIAP+, das pessoas negras e da população indígena, a indiferença às pessoas com deficiência (as pessoas autistas nem fazem parte de um censo demográfico, não sabemos quantas pessoas autistas tem no país), e, recentemente, foi criada a lei de criminalização do usuário por posse ou porte de drogas, independente da quantidade.

Sendo assim, a interseccionalidade pode ser definida como uma *teoria transdisciplinar* que busca considerar a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por meio de um enfoque integrado. Porém, apenas tratar as categorias por suas analogias não resolve a problemática, mas também fazer recair o foco nos múltiplos entrelaçamentos e combinações entre as diferentes categorias, apenas, não resolve. Opera-se, assim, um deslizamento das categorias tomadas em si para as relações sociais ou mesmo para os entrelaçamentos entre as ditas categorias.

O objetivo em questão é problematizar a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social, quais sejam, as categorias de gênero, classe, raça, etnicidade, orientação sexual, idade. A interseccionalidade remete, assim, a uma proposta de não hierarquização das formas de opressão, dentre as quais raça, gênero e classe social.

INTERSECCIONALIDADE E OS GRUPOS MARGINALIZADOS

A interseccionalidade fornece um quadro crítico para iniciativas de diversidade e inclusão, iluminando as necessidades únicas dos grupos mais marginalizados. Uma perspectiva interseccional reconhece que fatores como raça, gênero e sexualidade não existem separadamente uns dos outros, mas trabalham em conjunto para moldar experiências de privilégio e opressão. Por exemplo, as mulheres negras enfrentam barreiras distintas no local de trabalho que as mulheres brancas podem não enfrentar, como o sexismo racial. Da mesma forma, um homem negro gay enfrenta a discriminação de forma diferente de uma mulher lésbica branca. Ao considerar as intersecções entre estas identidades, podemos criar soluções mais direcionadas.

Os quadros interseccionais também transformaram os movimentos de justiça social e o ativismo. Eles destacaram as interconexões entre diferentes formas de opressão que os movimentos historicamente trataram como não relacionadas. Por exemplo, a interseccionalidade revelou ligações entre as lutas pela justiça racial, a equidade LGBTQIAP+, os direitos laborais e a igualdade de gênero. Isto permitiu a construção de coligações e solidariedade entre diversos grupos marginalizados.

A interseccionalidade tem sido fundamental para tornar o ativismo e a mudança social mais inclusivos, de uma forma geral.

Uma abordagem interseccional também evita o essencialismo nos esforços de diversidade. Isso nos leva a olhar além de categorias amplas como “mulheres” ou “pessoas negras, indígenas, trans” para atender às necessidades diferenciadas daqueles que enfrentam múltiplos preconceitos que se cruzam. Também é relevante considerar que todos possuem sua alteridade como pessoa humana, possui voz, história situacional e estão inseridos num contexto sociohistórico de opressão e marginalização social.

INTERSECCIONALIDADE E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Embora a IA ofereça inúmeros benefícios, seu uso implica em graves inquietações acerca dos direitos humanos. Uma das principais apreensões decorrentes desse uso é o potencial dos sistemas de IA para perpetuar vieses e discriminações existentes, já que eles se baseiam em dados históricos que podem conter tendências inerentes. Isso pode levar a resultados discriminatórios nas esferas da contratação, da justiça criminal e do acesso a serviços essenciais. Além disso, há preocupações sobre a erosão dos direitos de privacidade, já que as tecnologias de IA podem coletar e analisar grandes quantidades de dados pessoais sem o consentimento ou conhecimento dos indivíduos. Com a IA, a privacidade é a principal preocupação.

A capacidade da IA de coletar, analisar e armazenar grandes quantidades de dados gera preocupações sobre privacidade e vigilância (Rodrigues, 2023). Há suspeitas/receio de que governos e empresas usem IA para vigilância em massa, infringindo os direitos de privacidade das pessoas. Isso é especialmente problemático, à medida que as tecnologias de IA avançam e podem identificar indivíduos por meio de reconhecimento facial e rastreamento de suas atividades *online* (Rodrigues, 2023).

A falta de transparência e responsabilidade nos algoritmos de IA aumenta as inquietações, pois os indivíduos podem desconhecer que seus dados estão sendo coletados e usados para vários fins (Rodrigues, 2023). Por exemplo, sistemas de vigilância alimentados por IA, como a tecnologia de reconhecimento facial, que têm o potencial de rastrear e monitorar indivíduos sem seu consentimento ou conhecimento e criarem estereótipos em relação à raça ou outra condição social. Árabes, muçumanos, colombianos e negros podem ser considerados equivocadamente como “suspeitos” ao serem detectados por controle facial em aeroportos ou em situações de imigração.

Como os movimentos e atividades das pessoas são constantemente monitorados e armazenados em bancos de dados, isso pode corroer significativamente

os direitos de privacidade. Tais sistemas podem amplificar os preconceitos e a discriminação existentes, visando desproporcionalmente a dados demográficos específicos e identificando e traçando o perfil de comunidades marginalizadas.

Conforme a Organização das Nações Unidas, a intersecção da geopolítica e dos direitos humanos tornar-se-á uma consideração cada vez mais importante à medida que a Inteligência Artificial (IA) continuar a avançar (ONU, 2023). Podemos aproveitar os benefícios da inteligência artificial enquanto mitigamos seus riscos, se reconhecermos e abordarmos suas interseções. Isso nos permitirá garantir que a IA atenda aos interesses da humanidade e contribua para um mundo melhor, mais equitativo e mais pacífico. Pois, por meio da promoção da colaboração e do diálogo internacional, governos, organizações e várias partes interessadas podem trabalhar juntos para estabelecerem diretrizes e regulamentos que incentivem e assegurem o uso ético e responsável da Inteligência Artificial, de maneira a respeitar os direitos humanos, e evitar ou minimizar danos e prejuízos.

INTERSECCIONALIDADE E A IGUALDADE DE GÊNERO

A interseccionalidade moldou profundamente os esforços globais de igualdade de gênero e de empoderamento das mulheres. Os ativistas e os políticos abordaram inicialmente a desigualdade de gênero como uma questão de eixo único que afeta todas as mulheres da mesma forma. A interseccionalidade revelou esta abordagem como incompleta, ao mostrar como fatores como raça, classe e orientação sexual se cruzam com o gênero para criar diversas manifestações de opressão patriarcal.

Uma perspectiva interseccional de gênero ajudou a reformar os movimentos e políticas feministas para serem mais inclusivos. Chamou a atenção para as necessidades das mulheres que enfrentam múltiplos preconceitos que se cruzam, desde mulheres indígenas até mulheres negras com deficiência. Nesse sentido, a interseccionalidade tem sido fundamental para criar uma igualdade de gênero mais equitativa e justa em todo o mundo, contudo há de se tomar cuidado com os reducionismos implícitos e explícitos que podem ocorrer.

INTERSECCIONALIDADE E O TRABALHO

Nas organizações trabalhistas, a interseccionalidade permite compreender como os funcionários com múltiplas identidades marginalizadas vivenciam o local de trabalho. Fatores como gênero, raça, classe e sexualidade não operam de forma independente. Por exemplo, as mulheres negras enfrentam barreiras distintas combinadas com o racismo e o sexismo.

Uma perspectiva interseccional ilumina dinâmicas organizacionais

complexas e revela variados modos de privilégio e desvantagem, moldados pela intersecção de sistemas de poder e opressão. Isto permite adaptar iniciativas de inclusão para atender às necessidades específicas dos dados demográficos dos funcionários, além de fornece uma boa estrutura para cultivar a diversidade, a equidade, a inclusão e o pertencimento dentro das organizações. Isso leva as organizações a olharem além dos binários e categorias simplistas para abordarem fontes interligadas de desigualdade.

A aplicação prática da interseccionalidade envolve ouvir ativamente os funcionários com identidades marginalizadas que se cruzam e elaborar iniciativas para dismantelar os preconceitos que eles enfrentam de forma única. Isto resulta em soluções mais diferenciadas e personalizadas para a construção de locais de trabalho verdadeiramente inclusivos. No geral, a interseccionalidade permite que as organizações criem ambientes onde todos os funcionários, em toda a sua complexidade se sintam valorizados, respeitados e capazes de prosperar.

Adotar uma abordagem interseccional à diversidade e inclusão resulta em funcionários mais engajados e com melhor desempenho. Um programa de diversidade interseccional compreende como gênero, raça, idade, situação de deficiência e outros aspectos da identidade se cruzam para impactar as necessidades de alguém. Com essa compreensão diferenciada, as organizações podem apoiar melhor cada funcionário e fazer com que se sintam valorizados.

Estudos mostram que quando os funcionários sentem que a sua organização está comprometida com a diversidade e a inclusão, reportam maior satisfação, envolvimento e desempenho no trabalho. Por exemplo, opções de trabalho flexíveis, híbridos, *home office*, reconhecem como ser um pai ou mãe que trabalha, se cruza com outras identidades. A formação anti-assédio que abrange gênero, raça e orientação sexual demonstra uma compreensão de como o assédio afeta as pessoas de forma diferente, dependendo das suas identidades.

Os serviços desenvolvidos pelas equipes considerando a deficiência e a idade são mais acessíveis aos diferentes públicos. As campanhas criadas por grupos conscientes das nuances culturais repercutem melhor nos grupos demográficos, portanto, a interseccionalidade traz perspectivas mais diversas para a inovação.

Nas empresas que apostam na interseccionalidade e políticas inclusivas como os Grupos de Recursos de Funcionários da Microsoft, as iniciativas de diversidade adotam abordagem interseccional. A Rede de Ancestrais Negros e Africanos explora as necessidades cruzadas desta comunidade em termos de gênero, orientação sexual, nacionalidade, estatuto de capacidade, etc. Neste programa de contratação incluem-se pessoas neurodiversas, como os autistas, disponibilizando os devidos suportes necessários para sua funcionalidade.

A Nike tem uma política interseccional de não discriminação que proíbe

expressamente o preconceito baseado na intersecção de identidades. Seus programas de benefícios atendem às necessidades intersetoriais em torno da paternidade, habilidade e saúde. A empresa faz parceria com organizações que atendem comunidades que enfrentam marginalização múltipla.

O Bank of America, treina líderes para mitigar preconceitos em interseções de identidade. O Programa de Liderança de Próximo Nível para Mulheres capacita círculos intersetoriais de *coaching* entre pares. A empresa coleta dados demográficos intersetoriais da força de trabalho para orientar a estratégia.

Pontanto, reconhecer a interseccionalidade aumenta o atrito criativo e moldam novos olhares, pois equipes que valorizam diferenças superam as homogêneas em métricas de inovação. Além do mais, sabe-se que produtos desenvolvidos por equipes racialmente diversas têm maior probabilidade de atender às necessidades de usuários não-brancos.

INTERSECCIONALIDADE E O ESPORTE

A Copa do Mundo é o maior e mais conhecido evento de futebol atualmente. A cada edição, centenas de pessoas acompanham o torneio para apoiar a sua nação em busca da tão sonhada taça. Apesar da importância que a Copa tradicional possui, existem outros torneios futebolísticos pelo mundo, e muitos deles buscam promover transformações sociais por meio do esporte, por meio da interseccionalidade, como é o caso do Copa do Mundo dos Sem-teto (*Homeless World Cup*). O evento anual reúne diversas nações e os times são formados inteiramente por pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Nessa competição, a *Homeless World Cup Foundation* está empenhada em reconhecer os direitos descritos na Carta Internacional dos Direitos Humanos e também nos objetivos do acordo de Paris, sobre Alterações Climáticas e, especificamente, no esboço da Ação Climática Global das Nações Unidas.

A *Homeless World Cup Foundation* é uma instituição de caridade registrada na Escócia. Como língua internacional, o futebol tem o poder de mudar vidas. A *Homeless World Cup Foundation* utiliza o futebol como uma ferramenta para envolver pessoas sem-abrigo e socialmente excluídas, para participarem em programas de desenvolvimento de base local, todos ligados à rede internacional mais ampla da HWCF e ao movimento global de apoio mútuo oferecendo suporte às pessoas sem-teto.

O recente filme “Jogo Bonito” (*The Beautiful Game*, 2024), lançado na Netflix² em 29 de março, conta a história inspirada da Copa do Mundo dos Sem-Teto, um torneio internacional de futebol para pessoas sem-abrigo.

2 Netflix Brasil: <https://www.youtube.com/watch?v=uX17xEql0N4>.

SINOPSE DO FILME “JOGO BONITO” (*THE BEAUTIFUL GAME, 2024*)

Na trama, Mal (Bill Nighy) comanda o time de futebol de pessoas em situação de rua, na Inglaterra, e leva seus jogadores para Roma com a esperança de que eles conquistem o título de campeões da Copa do Mundo dos Sem-Teto. Na última hora, ele decide levar o talentoso atacante Vinny (Micheal Ward), que representa uma chance real de vitória para o time, desde que consiga enfrentar os fantasmas do próprio passado e entrar de cabeça nesse desafio.

O filme foi inspirado em histórias reais e com apoio da verdadeira Copa do Mundo dos Sem-Teto. O filme “Jogo Bonito” discorre sobre segundas chances, em que times de pessoas em situação de rua, vão descobrir que “todos os caminhos levam à Roma”, demonstrando que o esporte promove a competição, mas também a solidariedade, sentimento de pertencimento, trabalho em equipe, compaixão e esperança.

Estima-se que 100 milhões de pessoas estejam desabrigadas em todo o mundo. As características e causas dos sem-abrigo em todo o mundo são complexas e variadas. As pessoas sem-abrigo enfrentam exclusão social e estigmatização, dificuldades econômicas, pobreza, problemas de saúde física e mental. A Copa do Mundo dos Sem-Teto existe para ajudar a acabar com esta crise. Todos merecem um lar - é um direito humano fundamental (DUDH, 1948).

INTERSECCIONALIDADE E O PODER

Crítica também comum é que a interseccionalidade enfatiza excessivamente as identidades desfavorecidas e não leva em conta adequadamente as diferenças de privilégio e poder. Mas um dos princípios da interseccionalidade é examinar a complexa dinâmica de poder, criada pela intersecção de múltiplas identidades e desigualdades estruturais. A interseccionalidade não ignora questões de poder e privilégio, na verdade, traz nuances a estas conversas, demonstrando como o poder não é estático ou unidimensional. Um indivíduo pode experimentar opressão relacionada com um aspecto da sua identidade, ao mesmo tempo em que retém privilégios associados a outro aspecto. Nesse sentido, a interseccionalidade fornece meios de analisar privilégios, opressão e poder, em dimensões que se entrecruzam.

INTERSECCIONALIDADE E A EDUCAÇÃO

O ambiente escolar se constitui como um *ethos*³ no qual as mais diversas formas de ser se encontram. A convivência entre estudantes, professores/as, pedagogos/as, família e demais pessoas que compõe a comunidade escolar nem sempre se dá de maneira harmônica, devido às diferenças. Já sabemos que as diferenças não devem ser vistas como um aspecto negativo do ponto de vista da convivência, porém, saber lidar com elas, do ponto de vista pedagógico, nem sempre é tarefa fácil, mas necessária para o bom funcionamento da comunidade escolar como um todo.

O contexto das escolas e universidades não se difere das demais instituições sociais no que diz respeito às hierarquias sociais, logo, as características e comportamentos hegemônicos se reproduziram também neste espaço. O equilíbrio dessa situação só pode vir de mudanças conjuntas e que surtam efeito a longo prazo, apostando em mudanças estruturais e reflexões individuais.

Nesse sentido, embora as questões pontuadas acima se apresentem como um desafio frente à realidade das mais diversas comunidades escolares, garantir que cada lugar de fala exista dentro de uma justa medida nesse espaço é uma condição que define ou não a permanência dos indivíduos pertencentes aos grupos minoritários no ambiente escolar, pois a interseccionalidade pode afetar a trajetória escolar de várias maneiras, moldando a experiência de um aluno com base em múltiplas identidades sociais.

Conforme Fortes (2023), meninos pretos são mais propensos a serem punidos por comportamentos que, em meninos brancos, podem ser ignorados ou tratados de maneira menos punitiva. Isso implica uma intersecção de raça/cor e gênero, em que meninos pretos são mais vulneráveis a preconceitos raciais e expectativas estereotipadas de comportamento masculino. A interseccionalidade desses fatores pode levar a uma maior taxa de suspensões e expulsões para esses estudantes, o que pode, por sua vez, impactar negativamente o desempenho acadêmico e o envolvimento escolar.

A importância de uma metodologia que dê conta das dinâmicas invisíveis de poder, em dados de larga escala é fundamental, e tanto a **superinclusão** quanto a **subinclusão** se apresentam como escolhas metodológicas interessantes para elucidar essas complexidades. É urgente destacar a importância de um olhar para as variadas formas que estudantes enfrentam desafios específicos devido a suas identidades, histórias e experiências no dia a dia.

Utilizando-se de uma metodologia sensível às questões de **super** e **subinclusão**, é possível evidenciar e quantificar o impacto dessas dinâmicas de poder que operam

3 Dicionário Oxford - conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

sob a superfície de dados agregados. Enquanto as meninas tendem a ter desempenho inferior em matemática, as meninas brancas superam os meninos pretos e indígenas. Da mesma forma, apesar dos meninos geralmente terem um desempenho inferior em português, os meninos brancos superam as meninas pretas e indígenas. Isso demonstra que as desigualdades não podem ser totalmente compreendidas, sem considerar a interação entre gênero, raça/cor e região (Fortes, 2023).

A adoção dessas abordagens metodológicas é fundamental para desvelar as hierarquias e preconceitos enraizados que podem distorcer nossa compreensão sobre o desempenho educacional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de políticas públicas que sejam verdadeiramente inclusivas e justas.

INTERSECCIONALIDADE E A IDENTIDADE

Um desafio fundamental na implementação da interseccionalidade é navegar pelas camadas da identidade humana. Embora conceitos como gênero, raça e orientação sexual forneçam um ponto de partida, os indivíduos, dentro de qualquer grupo de identidade, têm experiências diferenciadas e são sempre singulares.

É importante destacar que a preocupação com a temática da “identidade” é antiga, podendo ser observada nas “comunidades imaginadas” dos nacionalismos modernos. Porém, a ideia de “políticas identitárias” (*identity politics*), é nova, como destaca Zizek (2016), constituindo uma nova forma de luta política que, embora assim denominadas, apenas mais recentemente, têm suas origens nos Estados Unidos nos anos 1960.

O contexto dos anos 1960 mostra-se favorável à difusão da concepção de “identidade”, que ganha relevo no debate acadêmico, na linguagem jornalística e no âmbito dos movimentos sociais, como afirma Butler (2013). A autora destaca o movimento *Black Panthers* no final dos anos 1960, nos Estados Unidos da América, que serve de modelo para outros movimentos organizados em torno da questão da etnicidade.

Nesse mesmo sentido, ao tratar dos conflitos políticos no final do século XX, Fraser (2017) discorre sobre a emergência de um novo imaginário político centrado nas noções de ‘identidade’, ‘diferença’, ‘dominação cultural’ e ‘reconhecimento’. O autor Henning (2015) destaca que os movimentos sociais passaram a demandar a consideração da questão do reconhecimento e a defender que os indivíduos ou grupos sociais têm de ser aceitos e respeitados em suas diferenças. Essas demandas de reconhecimento cultural de identidades coletivas se articulam, portanto, como afirma Henning (2015), em torno de “políticas da identidade”.

Nesse contexto, nos anos 1970 e 1980, a “promessa emancipatória” aparece articulada às lutas pelo reconhecimento da diferença, organizadas em

torno de categorias como sexualidade, gênero, etnia e “raça” e da aspiração de afirmar identidades até então negadas. Com a virada do século, as questões de reconhecimento e identidade tornam-se ainda mais centrais, de maneira que hoje as reivindicações por reconhecimento da diferença impulsionam muitos dos conflitos sociais do mundo, além de se tornarem predominantes em movimentos sociais como o feminismo, que anteriormente colocava ênfase na redistribuição de recursos (Fraser, 2002).

O reconhecimento é predominantemente visto em termos de reconhecimento da identidade, ou seja, “o que requer reconhecimento é a identidade cultural específica dos grupos” (Fraser, 2002, p. 14). Os problemas de reconhecimento consistem na depreciação de determinadas identidades pela cultura dominante, diante da qual políticas de reconhecimento buscam contestar a imagem pejorativa do grupo. Essas representações são rejeitadas em nome de outras representações construídas pelos próprios membros do grupo, o que levaria a uma nova identidade coletiva que deve ganhar visibilidade para conquistar respeito e valorização social. Nesse sentido, Fraser (2017) fala das lutas por reconhecimento ao combate da dominação inscrita na esfera da cultura, em contraposição ao modelo da luta de classes que identificava a exploração econômica como injustiça fundamental, o que caracterizaria nossa era como “pós-socialista”.

Essa transformação é acompanhada, portanto, por relativo declínio nas reivindicações por redistribuição igualitária, de maneira que “a globalização gera uma nova gramática de reivindicação política. Nesta constelação, o centro de gravidade foi transferido da redistribuição para o reconhecimento” (Fraser, 2002, p. 9).

A autora destaca uma contraposição entre lutas pela identidade e diferença, em que a reivindicação de reconhecimento aparece como força impulsionadora, e o modelo da política de classe, que colocava no centro da contestação política as reivindicações de igualdade econômica e que hoje se encontra em declínio: *“os movimentos sociais que não há muito tempo exigiam com audácia uma partilha equitativa dos recursos e da riqueza já não são exemplificativos do espírito da época. É certo que não desapareceram totalmente, mas o seu impacto tem sido grandemente reduzido”* (Fraser, 2002).

Por isso, destacamos aqui alguns pontos importantes nessas reflexões: lugar de fala não se refere a identificar o atravessamento de múltiplos marcadores sociais apenas como marcas de opressão; lugar de fala não é um aspecto exclusivo de alguns grupos sociais e não existe hierarquia de opressão, portanto, nenhuma experiência localizada leva alguém a sofrer mais do que o outro.

Em alguma medida, alguns incômodos em relação ao conceito de lugar de fala são gerados em função da disputa pelos campos discursivos, pois existem

grupos interessados, em que aqueles/as que não podiam falar permaneçam calados/as e não é esse o caso que queremos evidenciar aqui. Pelo contrário, entendemos que quanto mais pluralidade de vozes tivermos entre os grupos historicamente marginalizados, mais avançamos nas estratégias de luta contra as múltiplas opressões. Segundo Ribeiro (2017):

“Assim entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os vários temas presentes na sociedade. O fundamental é que os grupos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social, consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternos”. (Ribeiro, 2017, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PESSOAS SÃO DIFERENTES

São duas crianças lindas
 Mas são muito diferentes!
 Uma é toda desdentada,
 A outra é cheia de dentes...
 Uma anda descabelada,
 A outra é cheia de pentes!
 Uma delas usa óculos,
 E a outra só usa lentes.
 Uma gosta de gelados,
 A outra gosta de quentes.
 Uma tem cabelos longos,
 A outra corta eles rentes.
 Não queira que sejam iguais,
 Aliás, nem mesmo tentes!
 São duas crianças lindas,
 Mas são muito diferentes!
 Ruth Rocha (2020)

Por fim, a interseccionalidade fornece quadros críticos para a criação de organizações e sociedades mais justas e inclusivas. À medida que os esforços de diversidade, equidade e inclusão continuam a evoluir, as abordagens interseccionais serão ainda mais vitais, pois deve-se enfatizar a interconectividade, examinar as estruturas de poder, centrar vozes marginalizadas e se debater questões complexas de identidade e desigualdade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Ed. Letramento, 2018.

ASSIS, Dayane Nayara Conceição de. Corpos negros e representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 21, p. 123-134, fev. 2017. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/231>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, n. 1, v. 31, p. 99-127, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?Article=1052&context=uclf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH), 1948.

FORTES, Gabriel. Interseccionalidade na Educação: Revelando desigualdades invisíveis. **Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais - NEES**, 2023.

Disponível em: https://www.nees.ufal.br/wpcontent/uploads/2023/11/nees_interseccionalidade_na_educacao_revelando_desigualdades_invisiveis.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

FRASER, N. Heterossexismo, falso reconhecimento e capitalismo: uma resposta a Judith Butler. **Ideias**, v. 8, n. 1, p. 277-293, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8650019>. Acesso em: 21 mar. 2024.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, n. 63, p. 7-20, out. 2002. Disponível em: <http://rccs.revues.org/1250>. Acesso em: 21 mar. 2024.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n.5, p.7-42, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/>

cadpagu/article/view/1773. Acesso em: 21 mar. 2024.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20 n. 2, p. 97-128, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/22900/pdf%27>. Acesso em: 21 mar. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG). Letramento, 2017, 112p.

RODRIGUES, Júlia Carvalho; CHAI, Cassius Guimarães. Inteligência artificial e racismo algoritmo: análise da neutralidade dos algoritmo frente aos episódios de violação de direitos nos meios digitais. **Revista Eletrônica do TRT-PR**. Curitiba: TRT-9ª Região, v.12, n. 118, Março, 2023 - 128p. Direito, Inteligência Artificial e Blockchain. Disponível em: <https://www.trt9.jus.br/portal/pagina.xhtml?secao=84&pagina=Ed.118/2023>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ZIZEK, Slavoj. **O sujeito incômodo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

PSICANÁLISE CONTEMPORÂNEA E A COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO

Marina da Silveira Rodrigues Almeida¹

INTRODUÇÃO

A diversidade de gênero tem sido historicamente documentada em todas as culturas, com significado e interpretação sendo moldados pelas normas culturais e crenças religiosas predominantes. Em sociedades e períodos históricos específicos, as identidades de gênero podem transcender o binarismo masculino-feminino, colocando um desafio à suposta universalidade de tal classificação. Exemplos incluem, os “Hijras” na Índia, os “Kathoyes” na Tailândia, “dois espíritos” entre os nativos americanos e os chamados “Femminielli” na cultura napolitana.

Nas últimas décadas, houve uma mudança significativa na forma como a comunidade científica e a sociedade, percebem e abordam a diversidade de gênero e, de forma mais genérica, o conceito de gênero. A partir da perspectiva patológica, que dominou o século XX, houve uma evolução gradual para uma abordagem mais complexa, que reconhece a extensa heterogeneidade nas identidades e experiências de gênero dos indivíduos.

Conforme Michel Foucault (1999), ao lado do quadro binário convencional, que inclui apenas categorias masculinas e femininas, há uma perspectiva crescente que vê o gênero como um espectro que engloba várias possibilidades, reconhecendo a natureza não patológica dessas variações. A proliferação de trabalhos científicos iniciados nessa época abriu novas perspectivas sobre a sexualidade, que deixaram de estar confinadas no âmbito das perspectivas religiosas e moralistas para se tornarem objeto de investigação científica e médica.

O fenômeno capta a atenção de pesquisadores em múltiplas disciplinas, incluindo as esferas sociopolítica, antropológica, artística e, notadamente, os campos médico-psiquiátrico e psicológico, que se tornaram predominantes a partir do final do século XIX, perspectivas que veremos a seguir, na presente revisão de literatura.

¹ Psicóloga Clínica e Escolar pela Universidade UNISANTOS, Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade UNISANTOS, Psicanalista Psicodinâmica Contemporânea, Terapeuta Cognitiva Comportamental e proprietária do consultório particular Instituto Inclusão Brasil em São Vicente-SP. E-mail: marinaalmeida@institutoinclusaobrasil.com.br.

DESENVOLVIMENTO

No século XX, a perspectiva que via a diversidade de gênero como patologia, emergiu como paradigma hegemônico. Esse ponto de vista ganhou ampla aceitação na comunidade médico-científica na década de 1960, com a inclusão do diagnóstico de “travestismo nos manuais diagnósticos mais renomados mundialmente, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) publicado pela Associação Americana de Psiquiatria e o CID pela Organização Mundial da Saúde. (APA, 2000 e 2013).

A retirada da Incongruência de Gênero (IG) dos transtornos psiquiátricos na última edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-11, 2023), marca um avanço fundamental nessa direção. A Incongruência de Gênero refere-se a uma condição na qual o senso interno do indivíduo de seu próprio gênero não se alinha com o sexo que lhes foi atribuído no nascimento. Este termo abrange tanto indivíduos que se identificam como o gênero oposto, ou seja, pessoas transgênero binárias (indivíduos que se auto identificam como mulheres, sendo atribuído gênero masculino no nascimento; ou como homens, sendo atribuído gênero feminino no nascimento; e indivíduos que não se identificam com a construção social binária de gênero, ou seja, pessoas não-binárias), enfim, indivíduos cuja identidade de gênero não se encaixam no binarismo de gênero e que não se identificam exclusivamente como homens ou mulheres (APA, 2015).

Na literatura científica atual, o termo “transgênero” e “gênero diverso” é predominantemente empregado para pessoas que englobam todos os indivíduos, cujas identidades e expressões de gênero divergem das normas tradicionais de gênero.

Considerando que nas últimas décadas houve uma série de processos populares e progressistas na América do Sul que promoveram a ampliação de direitos (que incluíram, entre outros, o reconhecimento do casamento igualitário, leis de identidade de gênero, programas abrangentes de educação sexual e políticas públicas de saúde sexual e reprodutiva em muitos países), houve um notável retrocesso, que compromete as conquistas sociais alcançadas e a ameaça do próprio Estado democrático.

A ideologia neoliberal, com a sustentação proporcionada pelos discursos religiosos e biopolíticos, restabelece um imaginário conservador que não é alheio a certos fenômenos recentes. É nesse contexto que podemos enquadrar, tanto a autorização judicial para o tratamento psicoterápico da homossexualidade no Brasil, quanto o aumento da violência homofóbica, transfóbica, bem como dos feminicídios e dos travestis (Blestcher, 2017).

Vivemos em uma sociedade bastante conservadora e cheia de tabus e de preconceitos. O Brasil segue sendo o país que mais mata gays e transexuais no mundo. A criminalização não impediu que pessoas sigam atacando e matando pessoas transexuais, remetendo o país à beira de um grande abismo social.

O mercado de trabalho também se mostra avesso à diversidade. Não basta contratar uma pessoa LGBTQIAP+, apenas para cumprir cotas. É necessário mudar a cultura das pessoas, promover debates e permitir que elas sejam inseridas e se sintam parte do grupo. É, portanto, necessário garantir que todos tenham espaço nos ambientes sociais, de ensino e de trabalho, com efetiva igualdade de oportunidades.

O dia 28 de junho é o Dia do Orgulho LGBTQIA+, celebrado e lembrado mundialmente, e marca um episódio ocorrido em Nova Iorque em 1969. Num determinado dia, as pessoas que frequentavam o bar Stonewall Inn, em Nova York, reagiram a uma série de batidas policiais que eram realizadas ali com frequência e com muita violência. O levante contra a perseguição policial durou mais de duas noites e, no ano seguinte, resultou na organização da 1ª Parada do Orgulho.

Aliada à onda de manifestações contra a Guerra do Vietnã e por direitos civis, a mobilização confrontou a repressão e deu origem ao Dia da Libertação Gay, em 1970, conhecida como a primeira Parada do Orgulho da história. Já em 1978, na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu a fundação do jornal “O Lâmpião da Esquina” no formato de tabloide, que circulou de 1978 a 1981 e foi essencial para o fortalecimento do movimento LGBTQIA+ no Brasil (Quinalha, 2022).

Na época, a sigla era GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) surgiu, desafiando a censura, a repressão e o conservadorismo. Também em 1978, na cidade de São Paulo, foi fundado o primeiro grupo homossexual do Brasil, o “Somos”, que resultou no primeiro encontro brasileiro de homossexuais, em São Paulo, em 1980. De lá para cá, o movimento pelos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil começou, a partir de reuniões em espaços sociais, como bares e clubes, nos anos 1970, em plena ditadura (1964-1985).

Todavia, eram nesses espaços que publicações homossexuais circulavam, servindo de referência em uma fase inicial de organização. Depois de muitas lutas do movimento LGBTQIA+, e debates e conscientização em 1999, o Conselho Federal de Psicologia proibiu o tratamento da homossexualidade como patologia, atizando a ira de conservadores (Quinalha, 2022).

Logo em 2004, o governo lançou o programa “Brasil Sem Homofobia” e reacendeu o debate, na I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, que aconteceu em Brasília. Dessa I Conferência, uma das deliberações foi a realização gratuita das cirurgias de readequação sexual pelo Sistema Única de Saúde, em 2008. Em 27 de março de 2008, foi criado

o Coletivo de Trabalhadoras e Trabalhadores LGBT da CUT, – na época, Coletivo de Diversidade Sexual –, para atuar no sentido de difundir e agregar mais sindicatos à luta para defesa e para o apoio dessa população no mundo do trabalho em todo território nacional. Em dezembro de 2010, o Decreto n. 7.388 criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT, que conta com a participação da sociedade civil e tem como finalidade formular e propor diretrizes do processo transexualizador (Quinalha, 2022).

A III Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos LGBTI+ ocorreu em 2016 e no mesmo ano foi assinado o Decreto n. 8.727, que autorizou o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de travestis e transexuais.

O ano de 2018 foi histórico para o movimento e corrobora com o Dia do Orgulho: a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a transexualidade da lista de doenças, bem como o Supremo Tribunal Federal (STF) definiu que transexuais e transgêneros podem mudar seus nomes no registro civil sem ter a cirurgia de readequação sexual como pré-requisito. Em uma decisão histórica, homofobia e transfobia passaram a ser considerados crimes de racismo por decisão do STF, em 2019, ano em que ocorreu a IV Conferência Nacional de Políticas de Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais (Quinalha, 2022).

O Dia do Orgulho mostra, assim, que a realidade é recheada de muitas lutas, porém, essas conquistas vieram a partir de decisões do Poder Judiciário ou do poder Executivo, e não de novas legislações propostas e aprovadas pelo Congresso Nacional, reflexo de um país conservador, que ainda registra recordes de agressões contra pessoas LGBTQIAP+ (Quinalha, 2022).

Há grande debate sobre a inclusão, ou não, de diversas outras letras que surgem, referindo-se a características mais específicas de sexualidade ou de identidade de gênero. A sigla hoje mais utilizada LGBTQIAP+ é derivada de uma escolha política, que denota coletivos com pautas organizadas e que possuem demandas específicas. Para não excluir ninguém, é sempre bom lembrar que um conjunto de letrinhas nunca será capaz de traduzir as inúmeras formas de existir e resistir fora da norma binária, cisgênero e heteronormativo (Quinalha, 2022).

Outro problema grave que devemos considerar é que ser LGBTQIAP+ seria uma opção. As pessoas nascem LGBTQIAP+. Nasce-se assim. Também se destaca a incorreta conexão de pessoas LGBTQIAP+ com as infecções sexualmente transmissíveis, a exemplo do HIV/AIDS. O estigma e a discriminação são problemas diários destas pessoas, que ainda é considerada como “grupo de risco”. Por muitos anos, uma pessoa LGBTQIAP+ não pôde doar sangue, pois sua orientação sexual sempre foi ligada a doenças e à promiscuidade. Os números mais recentes indicam que a transmissão do

vírus do HIV não escolhe cara ou orientação. É cada vez maior o número de heterossexuais infectados. Quebrar tal estigma é essencial para promover uma educação sexual para todos, sem distinções e tabus. Isso, todavia, não descarta a necessidade de fomentar políticas públicas (Quinalha, 2022).

MUDANÇA DE PARADIGMA NA COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO E PSICANÁLISE CONTEMPORÂNEA

A mudança de paradigma na compreensão da diversidade de gênero influenciou profundamente a psicanálise contemporânea, diante da necessidade de repensar e ampliar a linguagem, os significados e os conceitos tradicionalmente utilizados na teoria e na prática clínica do transgênerismo, há muito informados por uma orientação patologizante e reparadora.

À medida que as visões tradicionais que ligam gênero à anatomia sexual têm sido desafiadas e a compreensão binária de gênero tem sido questionada, a psicanálise tem desenvolvido interesse renovado sobre esse tema, cada vez mais reconhecendo o fenômeno como uma possível experiência subjetiva de gênero, em vez de apenas um sintoma ligado a origens patogênicas.

Ao distanciar-se da busca de fatores etiológicos e afastar-se de abordagens reparativas, a psicanálise contemporânea lançou luz sobre novas reflexões e questionamentos sobre a diversidade de gênero, que surgem dentro de um cenário analítico, agora livre de julgamentos predeterminados, e genuinamente focado em encorajar os indivíduos a explorarem, e expressarem autenticamente seu verdadeiro eu (Blestcher, 2017a).

Laplanche (2015) em seu último livro, “Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano”, propõe a tríade: gênero-sexo-sexual. O gênero, ordinariamente, seria duplo (masculino/feminino), mas como não sendo por natureza, então, plural; o sexo é dual; e o sexual é múltiplo, polimorfo (a grande descoberta freudiana).

Se Freud (1995) promoveu uma desconstrução da moralidade sexual cultural e estabeleceu o caráter disruptivo e desadaptativo da sexualidade humana, contestando qualquer pretensão de domesticação e regulação normatizante, chama a atenção a persistente dificuldade de certas abordagens pós-freudianas em pensar a diversidade sexual e criticar os mandatos falocêntricos e heteronormativos infiltrados em seus pressupostos.

A questão das sexualidades dissidentes acarreta um problema atual, uma vez que as transformações históricas e políticas em curso colocam em crise as narrativas tradicionais do patriarcado. Essas mutações da ordem sexual moderna continuam a fazer-se sentir no campo dos processos de produção de subjetividades sexuadas, impulsionando a proliferação de uma multiplicidade de

identidades sexuais, colocações genéricas e modos de implantação de erotismos que exigem uma consideração rigorosa e desprovida de preconceitos.

Conforme Blestcher (2017) somam-se a isso, a neoparentalidade, técnicas reprodutivas avançadas que desacoplam procriação e relação genital (fecundação artificial, doação de óvulos ou espermatozoides, gestação de substituição), adoções por homossexuais, transexuais ou transgêneros e mudanças nas modalidades de parentalidade, que despertam fantasmas e acentuam os significados instituídos sobre o sistema sexo/gênero, a organização do parentesco e o significado da diferença sexual. Para a psicanálise e para os psicanalistas, esse representa ocasião propícia para estabelecer um cenário de interpelação em que nossas teorias sejam contrastadas, não apenas com a clínica, mas fundamentalmente com a metapsicologia.

Podemos entender esse obstáculo epistemológico como uma resistência da psicanálise e de certos setores do movimento psicanalítico, que responde a um movimento de fechamento equivalente a uma repressão dos processos de pensamento. Nesse sentido, Silvia Bleichmar (2014) levantou a necessidade de purificar nossos paradigmas básicos, a fim de recuperar seus núcleos mais férteis e livrar-se do lastro das dominações ideológicas do século XX que marcaram a subjetividade e a própria produção psicanalítica.

Como a sexualidade não se limita aos arranjos sociais que ditam o binômio masculino/feminino, nem à genitalidade articulada pela diferença dos sexos, examinar as desordens e aporias de nossas concepções sobre a constituição da subjetividade sexuada é uma verdadeira exigência do trabalho psicanalítico. O impacto de tal posição é, além de apenas teórico e clínico, também ético e político.

Thamy Ayouch (2016), psicanalista e professor da Universidade de Paris (Paris 7), introduz interlocuções frutíferas entre o corpo teórico psicanalítico contemporâneo e os estudos da filosofia, da sociologia, estudos feministas e de gênero, *queer*, pós-coloniais e decoloniais, entre outros, em uma tentativa de resgatar a potência subversiva da teoria e da clínica psicanalítica, frente à subjetividade dos sujeitos contemporâneos, muito diferentes dos sujeitos inscritos no contexto histórico-social onde Freud teorizou a psicanálise inicialmente.

A noção, porém, de que o espaço é uma categoria, não é preexistente à reflexão. É, ao contrário, resultado dessa reflexão: a existência de um *onde* em que os corpos habitam; a constatação, ou ainda, a criação do que se entende por espaço, desde as noções mais longínquas no tempo histórico, como o nascimento do território, dadas as necessidades práticas da sobrevivência e proteção, até as noções mais complexas como o espaço de representação, envolvem conjuntos de significados dos quais os espaços virtuais, inclusive, não escapam. Disso se extrai que, para o espaço ser geográfico, não pode existir por si mesmo, de forma independente, logo, o espaço geográfico é socialmente produzido.

CONCEITO DE HIBRIDEZ: REPOSICIONAMNETO DA PSICANÁLSE PARA COMPREENSÃO DE GÊNERO

De acordo com Ayouch (2016), o modo de produção do espaço conhecido em sociedades fixadas no modelo de gênero binário e sob organização patriarcal imposto pela colonização aos demais povos e aos pensamentos, é diferente do modo de concepção e produção do espaço entre populações em que se observa a existência da não binaridade. Assim, são distintos também os processos de concepção, produção, experimentação, modificação e reprodução do espaço dinâmico. Não se trata de pensar qual formato é melhor ou pior; mas se trata de considerar as perdas culturais significativas de percepções e práticas de mundo diversas. A noção espacial de um sujeito não binário, bem como sua atuação sobre o espaço, em cada contexto, é uma noção distinta e única frente aos demais gêneros.

Ayouch (2015), ao se apoiar em autores como Lacan, Laplanche, Foucault, Deleuze, Guattari, Butler e muitos outros, aponta a universalização de conceitos psicanalíticos como um dos principais entraves para a atualização de uma teoria que possa fazer-se trabalhar a partir das subjetividades atuais. Conceitos como a percepção da alteridade, por meio da diferença entre os sexos, Complexo de Édipo, falo, castração, cena primária e outros, são apontados como mitos e esquemas narrativos de determinada época, “tomados em sua literalidade” e introjetados dentro de um esquema metapsicológico, além de serem convenções terminológicas que buscam abarcar a complexidade dos fenômenos inconscientes, mas que não devem ser tomadas como a-históricas e fixas.

Se a homossexualidade, durante muito tempo, constituiu um problema para a teorização psicanalítica, hoje em dia é a estranha homofobia de vários discursos apresentados em nome da psicanálise que se revela problemática. Se a psicanálise tem se interrogado sobre a homossexualidade durante mais de um século, hoje são as homossexualidades, pela sua maior visibilidade social e jurídica, que a interrogam. Não se trata mais de constituir saberes sobre a “origem” ou os “mecanismos psíquicos” da homossexualidade, mas de analisar a hostilidade teórica, clínica, contratransferencial provocada em alguns psicanalistas por esta escolha de objeto. Em vez de pretender definir psicanaliticamente as homossexualidades, este livro tenta considerar o que essas podem revelar do funcionamento de um tipo de discurso psicanalítico, da sua tentação de ontologia, dos seus pontos cegos anti-psicanalíticos. Portanto, visa refletir sobre o modo em que configurações minoritárias de sexualidade e sexuação ensinam à psicanálise a permanecer psicanalítica. (Ayouch, 2015, p. 25).

Ayouch (2015) problematiza estes conceitos para, em seguida, apontar soluções possíveis, a fim de que tais concepções teóricas não levem, automaticamente, à patologização de sujeitos alterizados, minoritários, que se constituíram diferentemente de uma prescrição homogênea cis-hetero-normativa

e ocidental. O autor propõe tomar em extensa análise o conceito de hibridez, principal instrumento pelo qual tornar-se-ia possível tal reposicionamento da psicanálise contemporânea. A psicanálise contemporânea é múltipla, polissêmica, polifônica e polimorfa.

No cerne da prática psicanalítica haveria uma hibridação: o fenômeno transferencial. A transferência torna nebulosa a linha que separa o paciente do analista. No encontro analítico, a hibridação é mútua e ambos saem transformados pelo processo. A hibridez não se trata, para Ayouch (2015), de um encontro inaugural entre dois elementos, que geraria então algo novo e imutável, de ontologia decidida. É uma abertura para a transformação. Ela seria processual, um devir que surge do confronto com a diferença: com o reconhecimento da alteridade e com a possibilidade da coexistência com o diferente, mesmo quando os elementos estão em contradição. A alteridade não é apenas algo que se põe no outro, mas que emerge no sujeito pelo Outro que nos constitui. A possibilidade de reconhecer o outro como alteridade coloca em potência a dimensão dos desconhecimentos que definem o eu.

A hibridez é central para a teoria psicanalítica contemporânea. A própria noção de aparelho psíquico, dificilmente separável entre instâncias, trabalha em constante hibridação, operando deslocamentos, formações de compromisso, associações livres e perlaborações. Para além de sua importância metapsicológica, Ayouch (2019) sustenta que a alteridade, centro da escuta clínica, produz hibridez quando não busca reduzir o desconhecido do inconsciente do paciente ao conhecido pelo analista.

Colocadas as bases de seu pensamento, Ayouch debruça-se sobre a hibridação da psicanálise sob os vértices do gênero e da colonialidade. Para isso, não sustenta uma clínica particular dos sujeitos minoritários, nem uma criação de uma teoria das minorias, mas sugere a possibilidade de uma psicanálise híbrida. Esta psicanálise buscaria conversar com outros campos de saber para pôr à prova e combater o universalismo de algumas de suas concepções, pois existe uma dificuldade posta em questionar-se acerca de formações discursivas de uma subjetividade da qual se participa. Uma psicanálise híbrida também levaria em consideração a especificidade da inscrição da violência nas subjetivações dos sujeitos alterizados, o que implica não se isentar de críticas.

Um importante aspecto da hibridez na perspectiva de Ayouch (2019) é que esta carrega consigo uma dimensão política de tensionamento das relações de poder dentro da psicanálise, sobretudo, uma fantasia implícita de pureza dos corpos ou das raças “maculadas” por uma hibridação das sexualidades dissidentes ou de culturas não ocidentais, em termos geográficos ou simbólicos. Nesse sentido, trata-se de acompanhar a psicanálise até os limites de sua estrutura

teórica, até sua diferença frente a outros campos, para que um pensamento possa emergir e produzir novos saberes, a partir de sua desterritorialização.

Pode parecer que a psicanálise já opera de forma híbrida na interlocução com diferentes campos – artes, literatura, filosofia, sociologia, antropologia, neurologia, psiquiatria –, correndo-se o risco de se cair em um lugar-comum de inércia e autossuficiência. Ayouch (2019) almeja, com isto, fornecer instrumentos teóricos para que a psicanálise se torne habitável a sujeitos excluídos de seu corpus de inteligibilidade.

A psicanálise não tem a incumbência de prescrever ou de descrever comportamentos, mas de transformar o sofrimento psíquico da angústia – tomar cada mudança no campo social e das identidades como um enunciado de algo novo que se inscreve nas subjetividades e modifica o pensamento teórico e a prática clínica. A angústia é o sinal da destituição subjetiva, ou seja, o sujeito aí é um objeto-causa do desejo do Outro. A angústia antecipa-se ao sujeito, neste ponto, em que ele não é ainda. O tempo da angústia é o tempo da mudança, e o tempo da angústia requer alguma coisa, para além da castração.

Acreditar na capacidade da psicanálise em mitigar o sofrimento psíquico, é um convite a resgatar a potência de um pensamento psicanalítico que deve hibridar-se para manter-se vivo, considerando cada vez mais a alteridade possível. Nesse sentido, conforme Butler (2013), o abalo das topografias tradicionais do sistema patriarcal faz parte de um quadro de alteração das coordenadas atuais de inteligibilidade da sexualidade. O surgimento de zonas intermediárias, transições e hibridizações até então inéditas, fazem explodir as delimitações, classificações e práticas legitimadoras do aparato conservador.

Por conseguinte, as subjetividades contemporâneas, a fluidez e variabilidade de suas existências, revelam o poder criativo da atividade humana, como imaginação radical, pois a produção de novas realidades está ligada à construção permanente de novos mundos, animados pelo desejo.

Habitar uma identidade, suficientemente confortável para a representação de si mesmo, e que convoca o reconhecimento do outro, colocando-o sob a proteção dos próprios aspectos inconscientes, perturbadores, e da tensão agressiva da intersubjetividade, é tarefa árdua, mas necessária para fins de “ser e sentir-se real”, segundo a conhecida expressão de Winnicott (2000) “verdadeiro *self* x falso *self*”, para descrever a convicção de um *self* que é vivido como verdadeiro.

Em todas as dimensões interseccionais podemos levantar a questão: o quanto a nossa escuta e intervenção fica, em lugar de produzir e reproduzir a norma. Enquanto continuarmos fazendo pensamentos de oposição (corpo x psiquismo; heterossexualidade x homossexualidade, etc.), seguiremos reproduzindo uma leitura do mundo que se mantém binária.

Só poderemos, efetivamente, falar de uma psicanálise decolonial se renunciarmos a leituras e a intervenções patologizantes ou discriminatórias. Quando há um parâmetro absolutamente organizado do que é saúde e do que é “normal”, a possibilidade de escutar, para além da prescrição, se torna muito difícil, pois o modelo sugere que o sujeito precisa ser encaixado em algum determinante (Ayouch, 2019).

Quando se reflete sobre raça, sobre colonialidade, primeiro reflete-se sobre a própria categoria de universalidade. Quando se aborda a questão da raça, tem que ser abordada também a relação com questões de gênero, sexualidade e classe. O que é silenciado hoje em dia nos consultórios, tem a ver com aquilo que foi historicamente silenciado na história da colonização (Ayouch, 2019, p. 188).

Paul Preciado, filósofo e escritor feminista transgênero, homem trans não binário, é autor de diversas obras cujos temas versam sobre filosofia de gênero, teoria *queer*, arquitetura, identidade e pornografia, é autor, dentre outros títulos, de “Eu sou o monstro que vos fala” (2022), inspirado no pensamento de Michel Foucault, Donna Haraway, Gilles Deleuze, Judith Butler e Jacques Derrida.

O texto “Eu sou o monstro que vos fala” é um relato que possui força capaz de produzir um processo reflexivo importante entre os adeptos das teorias da psicanálise e de sua prática clínica. Localizando-se a partir do corpo de um homem trans-não-binário, o autor elabora este relatório (que pode ser visto também como um manifesto) direcionado à academia de psicanalistas da Escola da Causa Freudiana reunida, da Paris de 2019. Em uma sala, com cerca de 3500 psicanalistas, Paul é vaiado e ridicularizado pela plateia, que não permite que seu discurso chegue ao fim. O autor então lança o texto na íntegra, a fim de que a audiência possa ter acesso para que os trechos gravados e difundidos nas redes sociais, fora de contexto, possam ser explicados.

Preciado coloca-se radicalmente contra o regime de diferenciação sexual moderno e também contra a prática clínica psicanalítica que, segundo ele, agiria dentro desse paradigma. O autor aponta que no discurso psicanalítico o corpo trans é considerado “como sujeito de uma ‘metamorfose impossível’ [...] incapaz de resolver corretamente o complexo de Édipo” (Preciado, 2022, p. 13).

Dentro desse quadro de patologização, tanto por parte da psicanálise, e psiquiatria, quanto do sistema jurídico, ele se coloca como o monstro responsável pelas linhas de pensamento/atuação produzidas: “Eu sou o monstro que se levanta do divã e toma a palavra, não tanto como paciente, mas como cidadão, como um igual, monstruoso” (Preciado, 2022, p. 14).

O autor caracteriza sua história de vida a partir de um alguém que não se conformou com o regime da diferenciação sexual. Ele descreve que tinha medo da morte por não se sentir confortável na situação/corpo/sexualidade que se

encontrava enquanto jovem. Preciado comenta ainda que não encontrou refúgio no tratamento da chamada saúde mental, mas através de referências literárias. Ele declara que encontra nos livros uma saída para o regime de diferenciação sexual, entendendo que “a liberdade é uma porta de saída [...] algo que se fabrica” (Preciado, 2022, p. 22).

Em sua história, Beatriz (à época) se reconhece, então, como pessoa trans e inicia o processo de transição de gênero. Comenta que aceitou o processo de patologização da medicina e da psicanálise para passar pelo processo de transexualização, fazendo referência às sessões de psicanálise às quais foi obrigado a se apresentar, a fim de que tivesse certeza sobre a sua decisão. Preciado discorre sobre a manipulação da testosterona em seu corpo e como essa manipulação foi produzindo efeitos ao longo do processo, como quando sua voz mudou e ele se sentiu finalmente reconhecido entre os pares homens em um ambiente público, uma vez que, enquanto era lido em um corpo feminino, era constantemente reconhecido enquanto um sujeito subalterno.

Preciado (2022) faz uma dura crítica à psicanálise de Freud e Lacan. Denunciando que os pais desse pensamento agiram em conformidade com o sistema de diferenciação sexual, patologizando todos aqueles que não se enquadram em seu sistema. Para o autor, Freud e Lacan teriam contribuído para a normalização das crianças intersexo, e, ao mesmo tempo, entendiam a transexualidade como uma forma de patologia. Depois de realizar um balanço histórico de sua vida e relacioná-la ao processo de transexualização, o autor lança mão de argumentos que darão base à sua crítica da psicanálise.

O autor demonstra formação e estudos teóricos consideráveis a respeito das discussões em ciências humanas e sociais, alinhando seu texto a trabalhos de vanguarda na área, que buscam produzir um processo de reflexão sobre os fundamentos aos quais essas disciplinas estão assentadas. O texto é bastante elucidativo e parece atingir seu objetivo de contestação sobre a teoria e a prática psicanalíticas. Seu tom, como o próprio autor menciona, é de insubmissão.

Eu já fui “uma mulher em psicanálise”. Eu fui designado para o sexo feminino, e como o macaco mutante, saí daquela “jaula” estreita, certamente para entrar em outra jaula, mas pelo menos desta vez por minha própria iniciativa. (Preciado, 2022, p. 282).

(...) Por trás das máscaras de feminilidade e masculinidade dominantes, por trás das máscaras de heterossexualidade normativa, existem, de fato, múltiplas formas de resistência e desvio. (Preciado, 2022, p. 292).

Sem dúvida, é uma leitura recomendada para todas as pessoas que buscam compreender melhor outras formas de viver, outras formas de produção de corpos e da reprodução da vida social. Especialmente recomendado a

psicanalistas, traz ideias e propostas com um traço bastante inovador, bem como toda obra do autor.

No que concerne à teorização de processos de transexualidade e identidade de gênero, que têm tomado o debate público nos últimos anos, é também uma leitura indicada para quem trabalha com educação para a diversidade e/ou educação de forma ampla, uma vez que lança luz a importantes questões da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental examinar as representações de gênero dos analistas, bem como suas determinações ideológicas e de classe, para que a aplicação do método não seja obstruída por escotomas que possam dificultar sua posição. Identificar e trabalhar as resistências internas da psicanálise para acomodar as mudanças nas sexualidades contemporâneas permitirá que seu poder transformador do sofrimento humano não seja engolido pelas tentativas de restauração conservadora, ocultas nos dispositivos normativos restritivos da vida social. Precisamos de uma psicanálise híbrida e situada, que possa desnaturalizar certas relações de poder, que coloca em crise perspectivas históricas, mantidas como “oficiais”, para, assim, propor formas alternativas de construção do comum. Conforme Preciado,

Ou todos nós temos uma identidade, ou não há identidade. Todos nós ocupamos um lugar diversificado em uma complexa teia de relações de poder. Ser marcado com uma identidade significa simplesmente não ter o poder de nomear a própria posição de identidade como universal. (Preciado, 2022, p. 293).

Assim, necessitamos repensar o enigma que impulsiona o melhor de nossos recursos teóricos e clínicos para a resolução do sofrimento psíquico. Isso implica na necessidade de superar dogmatismos normalizadores e certezas zelosamente preservadas, para avançarmos a novos paradigmas de compreensão, de ética e acolhimento do sofrimento humano plural, na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Jacques. **La sexualidad masculina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2014.

APA. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fourth edition text revision (DSM-IV-TR). **American Psychiatric Press**, 2000.

APA. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). **American Psychiatric Press**, 2013.

- APA. American Psychological Association. Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. **American Psychologist**, 70(9), 832-864. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0039906>. Acesso em: 10 mai. 2024. 2015.
- AYOUCH, Thamy. **Psicanálise e homossexualidades: teoria, clínica e biopolítica**, Curitiba: Editora CRV, 2015.
- AYOUCH, Thamy. Da transexualidade às transidentidades: Psicanálise e gêneros plurais. **Revista Percurso**, 54(1), 23-32, 2015.
- AYOUCH, Thamy. **Gêneros, corpos, prazeres. Perversões psicanalíticas con Michel Foucault**. Buenos Aires: Letra Viva, 2016.
- AYOUCH, Thamy. **Psicanálise e Hirbridez**. Rio de Janeiro: Editora Calligraphie, 2019.
- BLEICHMAR, Silvia. **Las teorías sexuales en psicoanálisis**. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- BLEICHMAR, Silvia. **Paradojas de la sexualidad masculina**. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- BLESTCHER, F. Infâncias trans e os destinos da diferença sexual: novas existências, teorias renovadas. In I. Meler (Comp.), **Psicanálise e Gênero. Escritos sobre amor, trabalho, sexualidade e violência**. Buenos Aires: Paidós, 2017a.
- BLESTCHER, F. Sexualidade infantil para além do gênero e da sexuação: desvios e direções da teoria sexual. In: R. Moreno García (Org.), **Sobre o infantilismo da sexualidade**. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade I**, Rio de Janeiro: Editora Graal, 1999.
- FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**, v.7, Rio de Janeiro: Editora Imago, 1995.
- LAPLANCHE, J. **Sexual: A sexualidade ampliada no sentido freudiano**. Porto Alegre: Editora Dublinense, 2015.
- PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala: Relatório para uma academia de psicanalistas** Trad. de Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2022.
- QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+: Uma breve história do século XIX aos nossos dias**. São Paulo: Editora Autêntica, 2022.
- WINNICOTT, Donald. W. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2000.

CONCEPÇÕES SOBRE OS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Aline Steiner Sutil Cenci¹

INTRODUÇÃO

Eu educo hoje, com os valores que eu recebi ontem, para as pessoas que são o amanhã. Os valores de ontem, os conheço. Os de hoje, percebo alguns. Dos de amanhã, não sei. Se só uso os de hoje, não educo: complico. Se só uso os de ontem, não educo: condiciono. Se só uso os de amanhã, não educo: faço experiências às custas das crianças. Por isso, educar é perder sempre sem perder-se. Educa quem for capaz de fundir ontem, hoje e amanhãs, transformando-os num presente onde o amor e o livre arbítrio sejam as bases (Educar em três tempos – Arthur da Távola).

A inclusão é uma mobilidade mundial de combate das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. A discussão sobre inclusão escolar no sistema regular de ensino é de grande importância em nossa sociedade, pois estamos vivendo em uma época onde a inclusão não é levada a sério e são poucos os profissionais da educação que são comprometidos com o seu dever que é de incluir e não excluir. O termo inclusão já é tácito a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. A inclusão está fundamentada na retórica inclusão/exclusão, com a luta das minorias na defesa dos seus direitos.

É indispensável refletir o sentido de inclusão que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas perspectivas e ressignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo o enredamento e a vastidão que envolve essa tese.

Também se faz necessário, uma mudança de preceitos dos métodos educacionais onde se centra mais no educando, levando em conta suas competências e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos, facultando uma pequena parcela dos aprendizes.

¹ Bacharel em Administração. Licenciatura em Artes Visuais. Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Especialização em Arte e Educação. E-mail: alinesteinersutilcenci@gmail.com.

A ideia de uma sociedade inclusiva se apoia numa filosofia que reconhece e estima a heterogeneidade, como característica pertinente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como perspectiva o contexto ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das singularidades de cada sujeito. O modelo da inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o ingresso e preservação do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação é forte e radicado nas escolas e com todas os obstáculos e desafios a incitação, acabam por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados.

Contudo a inclusão coloca inúmeras indagações aos professores e técnicos que atuam nessa área. Por isso é necessário ajuizar a realidade e as contestações, condutas e opiniões sobre o termo. Outro aspecto a ser considerado é o papel do professor, pois é difícil repensar sobre o que estamos acostumados a fazer, além do mais a escola está estruturada para trabalhar com a uniformidade e nunca com a dissemelhança.

Para compreender como se desenvolveu este andamento temos que perceber as leis existentes, porém sozinhas elas não garantem o acesso de todos à Educação. A peleja contra exclusão educacional tem que ser de todos os profissionais da educação, para que possa ocorrer à inclusão precisa de profissionais com formação continuada, uma escola com transitabilidade para os alunos, no Brasil a educação especial inovou ao criar o atendimento educacional especializado – (AEE) que é o Atendimento Educacional Especializado e parceira da escola com os pais dos alunos. Assim, podemos de certa forma, atender as expectativas de uma educação para todos.

O Movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de distinção. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença com valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada,

implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. A escola, historicamente, se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Seguindo da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais e sociais, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais. Por muito tempo perdurou o atendimento em que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados a deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos, vem modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. A educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. A organização de uma escola para todos prevê o acesso à escolarização e ao atendimento às necessidades educacionais especiais.

A educação inclusiva é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco

específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para a participação nos processos de aprendizagem escolar. Existem diversas formas de exclusão escolar, dentre elas, destaca-se aquela que diz respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais, os quais, historicamente, têm sido excluídos do processo de escolarização.

A escola, tradicionalmente, tem apresentado uma forte tendência homogeneizadora e seletiva com relação aos alunos que não se adaptam ao padrão estabelecido. No paradigma da educação inclusiva, resultante do conceito de sociedade também inclusiva, os sistemas e instituições sociais são adaptados às necessidades de todas as pessoas e não o contrário, quando os indivíduos estão sujeitos a se adaptarem às exigências do sistema. Nesse processo, a formação dos professores² é fundamental para que a aprendizagem esteja centrada no potencial de cada aluno, de forma que uma incapacidade para andar, ouvir, enxergar, ou um déficit no desenvolvimento não seja classificados como falta de competência para aprender e nem causa de desistência dos alunos de estudarem.

A formação caracteriza-se por um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico. A arte da formação encontra-se na ação educativa, na reciprocidade e na co-propriedade das informações e conhecimentos entre os diversos atores envolvidos no processo dialógico.

Segundo Mercado (1999), a formação necessária de um professor demanda:

- Busca por novos conhecimentos utilizando-se de recursos tecnológicos nas atividades educacionais;
- Formação continuada;
- Valorização da interação e da aprendizagem colaborativa;
- Reflexão crítica e elaboração de pensamento autônomo;
- Valorização da prática pedagógica docente como fonte de reflexões, de pesquisa e de conhecimento (p. 100).

O professor deve estar aberto às mudanças, assim como facilitando o processo de ensino aprendizagem a partir da produção do seu conhecimento, caracterizando-se por um sujeito ativo, em constante 'navegação' pelo mundo, no qual os processos de descoberta, de intuição e de criatividade representam elementos privilegiados desta construção.

2 A formação do professor é fator imprescindível para que a escola consiga alcançar melhores resultados, uma vez que o professor pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que deverá auxiliar o aluno no desenvolvimento de um processo reflexivo.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da humanidade, desde a mais longínqua é ilustrada por práticas sociais segregadoras, o saber não era acessível para todos. Nesse sentido a exclusão foi se firmando, da forma que a sociedade foi sendo construída em cada momento histórico, ficando alguns grupos excluídos do sistema educacional, como é o caso das pessoas com alguma deficiência, dos negros, dos de classe social mais baixa, dos com dificuldades de adaptação escolar por motivo de aprendizagem ou de relacionamento.

A realidade indica que nós temos uma injusta distribuição de renda, altos índices de violência, miséria e um precaríssimo estado da educação no Brasil que apresenta muita ineficiência no ensino básico; improvisação no ensino médio; deficiência e pouca oferta de formação técnica no nível profissional; expansão do Ensino Superior sem os cuidados necessários de preparação de seu magistério. Assim podemos concluir que ainda estamos engatinhando para uma sociedade inclusiva para todos. O descaso das elites brasileiras com a educação das massas é uma marca perversa em nossa história.

O aluno com necessidades educacionais especiais se encontra inserido junto ao grande número de excluídos do principal objetivo da educação, que é promover situações capazes de transformar, de preparar o homem para uma vida positiva, ativa, saudável e produtiva; enfim, para exercer o direito de ser cidadão.

O conceito de cidadão significa ter acesso pleno a todos os direitos individuais, políticos, sociais e econômicos que assegurem uma vida digna ao ser humano. Há, portanto, uma estreita relação entre cidadania e direitos humanos. Os objetivos gerais da Educação Especial não diferem da Educação Comum, uma vez que ambos os processos devem proporcionar ao educando, a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, qualificação para o trabalho e preparo para uma vida com dignidade.

Cada vez mais a diversidade vai se firmando como algo natural e a sociedade precisa orientar-se para que cada membro, com sua peculiaridade, possa usufruir do bem comum. Nesse contexto amplia-se o movimento de autodefesa e de luta pelos direitos humanos, e a discussão passou a ser em torno de um novo conceito, denominado inclusão. Termo este que tem sido usado para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos.

O discurso passou a ser pautado em princípios éticos como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, valorização da diversidade, aprendizado cooperativo, solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito de todos a ter os suportes necessários para uma vida digna, com mais qualidade em todos os aspectos como, lazer, cultura, trabalho e educação.

Sendo assim, esta nova proposta não se restringe somente a pessoas com alguma “deficiência”; o princípio da inclusão é extensivo a todas as pessoas.

A INCLUSÃO ESCOLAR

Esta monografia foi baseada no texto “Direito à Educação escolar: o discurso da inclusão x a prática da exclusão” de Dília Maria Andrade Glória. Onde a autora relata a lacuna entre a educação proclamada como um direito social e sua efetivação na prática, apesar da legislação existente.

Baseados na Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

E na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que diz:

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Da Educação Especial

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

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Percebemos que as leis existem, porém sozinhas elas não garantem o acesso de todos à Educação. Ainda no texto, a autora chama a atenção em imputar ao Estado as práticas públicas para garantir os nossos direitos, porém sem a efetiva participação da sociedade civil esses direitos não ocorreram. A área da inclusão educacional permanece confusa quanto às ações que precisam ser realizadas para que a política e a prática avancem. A luta contra a exclusão educacional e por uma educação justa, uma educação que inclua todos, passa pelo trabalho dos profissionais da educação, mesmo sendo evidenciado que é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais igualitária e justa.

A falta de formação continuada dos professores, ou a formação continuada sem planejamento, ou ainda, quando a formação continuada pouco contribui para o cotidiano escolar, podemos entender que é uma das principais responsáveis pelos problemas da educação. Por outro lado, quando a formação continuada acontece no âmbito escolar, ela deixa muito a desejar, pois é grande a dificuldade em se por em prática as concepções e os modelos inovadores. Desta forma, de um lado as escolas se cerram aos seus conhecimentos e ao seu conjunto e por outro lado habituar-se ao tradicionalismo exagerado e que não condiz com a realidade escolar.

Entretanto, não será apenas com a formação continuada que os professores abrandarão o abismo entre a educação proclamada e a sua efetivação na prática. Para que este abismo educacional seja atenuado, precisamos de agentes educacionais comprometidos com a educação. A escola necessária é a que promove a formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura. Cultura essa abastecida pela ética, pela estética, pela linguagem, pela técnica e pela ciência.

Segundo a autora a preocupação explícita é a de eliminar os mecanismos e procedimentos escolares que tradicionalmente produzem a exclusão das camadas mais populares. Dentre esses mecânicos, estão ressaltadas as eliminações da reprovação e da repetência por meio dos ciclos:

De acordo com o site Porto Alegre “eliminar a possibilidade de reprovação escolar é um caminho necessário à garantia da aprendizagem pra todos, embora não suficiente”, e são, pois, desenvolvidos “mecanismos institucionais de inclusão”. (PORTO ALEGRE, 2002).

Dentre esses mecanismos, tem sobressaído a formação de turmas especiais compostas por alunos que apresentem uma defasagem entre o nível de sua escolaridade e sua faixa etária. Essas turmas especiais têm recebido denominações diferentes de acordo com a sua localidade. Dentre elas podemos citar: “turma de progressão” ou “turma de aceleração” e etc...

Entre uma das grandes vitórias que a educação obteve foi o ensino fundamental obrigatório e como direito público a ser garantido a todos, ou

seja, desta maneira o indivíduo tem direito e respaldo garantido por Lei de estar matriculado ou matricular seu ente querido independente de sua situação financeira, física ou cognitiva no ensino regular.

Caso esse direito não seja cumprido pelo estado, o indivíduo ou responsável poderá acionar por meios jurídicos e exigir o cumprimento da Lei e nessa perspectiva que a educação inclusiva significa o acolhimento de todos na escola regular, devendo permitir desenvolver uma sociedade, por sua vez, mais aberta à diversidade, portanto, mais inclusiva, inclusiva essa que não incluir para excluir o outro, mas que incluir para somar com o outro e ajudar compreender melhor sua diversidade, sua qualidade e até suas limitações caso seja necessário, pois são essas diferenças que fará com que no futuro presente os educando sejam diferentes, mas igual a todos.

Segundo Batista (1998, p. 4) é necessário reduzir as rupturas nos processos de socialização provocadas pela reprovação, reconhecendo a força socializadora e formadora do convívio entre alunos e alunas da mesma idade ou ciclo de formação. Ao reconhecer que a educação é um direito fundamental, a escola precisa garantir que o processo de formação se dê de forma ininterrupta, junto aos pares de idade.

A escola além de tornar a acessibilidade um fator primordial para a inclusão a todos e em cumprimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996 a instituição de ensino deve usar também a NBR-9050 para normatizar a questão da acessibilidade para os alunos, dando o suporte necessário que o educando precisa no decorrer de suas atividades cotidianas, dando condições efetivas e contribuindo para que ele possa participar em todas as atividades no decorrer do seu cotidiano e ano letivo, além de toda preocupação e aparatos voltados para as necessidades dos alunos, a instituição devem contar com recursos digitais visando aumentar as capacidades funcionais de pessoas com necessidades especiais, colaborando com seu aprendizado e/ou estimulando o seu pleno desenvolvimento sempre acompanhado por um (AEE) Atendimento Educacional Especializado, que a (SEME) Secretária Municipal de Educação disponibiliza para que seja efetivado seu processo de aprendizagem e seu desenvolvimento, onde o mesmo futuramente possa exercer seu papel de cidadania na sociedade.

A escola quando é notificada pelo pai do aluno que seu filho tem algum tipo de dificuldade ou os professores perceberem juntamente com o corpo docente e pedagógico, é tomado algumas medidas para que ajude a integração e a inserção desse aluno no meio educacional, e isso se dá por meio da construção de um plano desenvolvido para aquele aluno que foi identificado como possuindo uma dificuldade (física, sensorial, intelectual, social, ou qualquer combinação destas

dificuldades) que lhe dificulta a aprendizagem e que resulta na necessidade de um currículo especial ou modificado ou com adaptações de aprendizagem especialmente para esse educando. Este documento de enorme relevância de trabalho é o principal instrumento para um planejamento colaborativo entre a escola, os pais dos alunos e os alunos propriamente ditos.

Esse documento, ou melhor, dizendo este currículo é adaptado de forma a tornar a educação mais acessível e a garantir que esses alunos com alguma necessidade especial não venham enfrentar tratamentos ou preconceitos menos corretos. Assim, conteúdos, horários e planos de aulas podem ser alvos de modificações e adaptações de modo a responderem às necessidades individuais de determinados aprendentes de acordo com as condições de horários e disponibilidade de seus pais ou responsáveis. Afinal uma escola de todos é uma escola inclusiva e vice versa.

De acordo com Vygotsky é possível entender que as limitadas oportunidades de interação do portador de deficiência, em seu contexto social, interferem no desenvolvimento das funções mentais superiores. A sua exclusão do meio social lhe traz complicações secundárias na forma de um desenvolvimento social insuficiente, com considerável prejuízo na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento. Por isso, a escola, espaço interativo por excelência, tem um importante papel no desenvolvimento, oportunizando a integração social, impulsionando a aprendizagem, criando zonas de desenvolvimento proximal, propiciando as compensações às deficiências. “A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórico-social, não está consolidado somente nas coisas materiais; está generalizado e reflete-se de forma verbal na linguagem” (Vygotsky, 1989, p.114). Ou seja, levar em consideração a produção da linguagem significa estudar o portador de deficiência como sujeito da e na história, sujeito produtor de textos, autor da sua palavra. Nesse sentido, o conhecimento, da educação especial é dialógico, é acontecimento, é encontro.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A escola tem papel fundamental para a aprendizagem e facilitação da inclusão, como fornecer materiais didáticos adaptados, oferecer cursos aos educadores com a finalidade de conhecer novas práticas de ensino e adaptação no currículo escolar, a escola deve estar empenhada com a mudança, com a modificação da cultura e da organização. Apesar dos poucos recursos oriundos dos órgãos governamentais responsáveis pela educação, os educadores compromissados que tem um olhar diferenciado e mais sensível a educação especial, fazem acontecer e se dedicam, se reinventam e promovem excelentes trabalhos com alunos da educação especial.

A formação dos professores dá condições necessárias para que as práticas integradoras sejam positivas, pois o professor ao se sentir pouco competente pode vir a desenvolver além de expectativas negativas, menor interação e atenção dos alunos, fica desmotivado e com isso acaba diminuindo um potencial inato. Além deste conjunto de fatores a escola deve dar condições de trabalho ao professor e o professor deve estar capacitado.

Essa capacitação se dá de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 18, § 1º, em que expressa que 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.

Para que essa inclusão aconteça é importante que a formação de professores esteja capacitando-os para lidar com pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos, dificuldades, e mais que isso saber diferenciá-los entre si.

A medida que as leis sugerem e a sociedade cobra um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. Para servir ao espaço pedagógico, fruto da transformação da escola, as universidades são convocadas a reorganizem seus programas curriculares, pesquisando, estudando e redefinindo os paradigmas educacionais, revisando estratégias e conteúdos de formação, a fim de preparar o professor para a diversidade, pois a Educação Inclusiva só terá seus objetivos alcançados se todos os envolvidos neste processo vivenciarem atitudes e valores, tendo um olhar educativo coletivo e criativo.

Cada professor reage de forma diferenciada frente às práticas nas escolas inclusivas: muitas vezes ignorando o processo de mudança, por insegurança, sem tomar conhecimento do que está acontecendo; ou na maioria das vezes demonstrando preconceito, devido à falta de informação; ou ainda, aceitando a ideia da mudança do ensino, reagindo de forma positiva, aceitando a ideia da mudança do ensino e reconhecendo a validade da sua atitude, ressaltando que está aberto tanto para a discussão sobre a inclusão como para aceitação de

um aluno com necessidades educacionais em sua sala de aula, mesmo que não esteja preparado especificamente para tal.

É evidente que muito ainda precisa ser feito para que a educação proposta em leis e acima de tudo a educação que a sociedade merece seja realidade, a tarefa do professor é complexa e árdua e não se encerra na sala de aula. Por isso, é fundamental que as universidades atuem cada vez mais próximas das necessidades da sociedade atual, preparando seus formandos para contribuírem com a melhoria do processo de ensino aprendizagem e resgatando seu sentido humano.

CONCLUSÃO

A pesquisa que permeia nossa reflexão vê o processo de inclusão enquanto ação educativa total, na qual a escola deve se abrir para incluir todos e todas. Nesse sentido é de fundamental importância ressaltar Carvalho (2006) quando observa: “a individualidade” (preservando os interesses individuais); “a identidade” (que significa valorizar a auto-estima de forma positiva); “os imaginários democráticos” (que significa a legitimação dos direitos para o exercício pleno da cidadania); e “a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de toda equipe escolar e de todos educandos”.

O convívio, a tolerância, o respeito, o acolhimento e a aceitação as diferenças, e para que isto seja possível se faz necessário que seja oportunizado as crianças desde a mais tenra idade e em todos os níveis do sistema educacional uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência e assim teremos uma geração de adultos valorizando e respeitando as indiferenças.

Pensar nessa prática social presente dentro do sistema escolar e nos processos educativos para além das arestas da escola nos remete pensar numa educação que seja capaz de promover a conscientização de envolvidos no contexto escolar.

Fazer da escola um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos; onde todos possam ser tratados com igualdade; onde os alunos deficientes não sejam olhados como “o anormal”, onde a escola possa ver a diversidade não como um problema, mas sim como um atributo somatório na construção das experiências; onde a escola seja um espaço capaz de garantir que e professores coordenadores, pais, alunos e a comunidade como um todo, com ou sem algum tipo de deficiência, possam crescer juntos em busca de uma sociedade humanizada. Diante dessa afirmação, Hargreaves (1998) observa:

Fazer da escola um espaço de mudança é transformá-la numa comunidade educativa de partilhas de trabalho e de cultura, com o envolvimento efetivo de todos, no processo educativo comum da inclusão. Nunca será demais estimular, de todas as formas, a participação de todos os que fazem a escola, incluindo, aí, a família e a comunidade, como recurso de incentivo e apoio ao processo de inclusão (p.84-85).

Portanto, devemos nos despojar de preconceitos, de discriminações, devemos aceitar as diferenças e respeitar a diversidade, por que incluir é garantir espaços, abrir horizontes, respeitar o outro, o diferente, em síntese, possibilitar que todos possam mesmo sendo diferente, gozar de direitos sociais, políticos, culturais.

Nossa intenção nesta reflexão é demonstrar que a inclusão propõe mudanças de paradigmas, sepulta a singularidade da educação, sugere sua pluralidade, abala o atrasado da formação do professorado, enfim, permite que os alunos sejam aqueles, cuja identidade não está centrada em um modelo único e intocável, ao contrário, na escola inclusiva os alunos constroem conjuntamente com a comunidade escolar a sua identidade diante das experiências coletivas.

É fundamental que professores, alunos considerados “normais” e o Poder Público cumpra cada qual o seu papel de instância crítica da realidade e a escola de formadora de cidadãos que possam participar da vida em comunidade. Para maximizar a aceitação e a paz social, todas as crianças devem ter a oportunidade de tornarem-se membros regulares da vida educacional e social. Esse momento da pesquisa nos remete a reflexão da transformação do sistema educacional, que se apresenta a seguir.

Acreditamos que para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os educandos na escolar regular é preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma nova rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares famílias e profissionais de saúde que entendem as crianças com necessidades educacionais especiais.

Nesse processo, a formação dos professores é fundamental para que a aprendizagem esteja centrada no potencial de cada aluno, de forma que uma incapacidade para andar, ouvir, enxergar, ou um déficit no desenvolvimento não sejam classificados como falta de competência para aprender e nem causa para que os alunos desistam da escolarização.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização. A formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas comuns de ensino regular, concorre para a eliminação das barreiras existentes, promovem o desenvolvimento inclusivo da escola, superando o modelo de escolas e classes especiais. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos estudantes público alvo da educação

especial, a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado previsto no projeto político pedagógico da escola.

Nesta reflexão sobre o processo de fundamentação das salas de atendimento especializado pode se perceber os vários momentos e investimentos em busca do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, e apesar do atendimento especializado ser um passo importante para garantir à inclusão e as tecnologias assistivas serem ferramentas que contribuem para a acessibilidade da informação e da comunicação, não há nada tão importante para o processo de inclusão do que a vontade do querer fazer acontecer.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, M. C. **Escola Plural: Direito a ter direitos**. Disponível em <<http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>>. Acesso em 14 set. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 11 set. 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Portaria CENESP/MEC, Brasília, n. 69, 1986.
- BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, maio 2002.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 14 set. 2014.
- CARVALHO, RositaÉdler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4ª ed. Porto Alegre, ed. Mediação, 2006.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**. Brasília: Corde, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

GLÓRIA, D. M. A. **Direito à educação escolar: o discurso da inclusão x a prática da exclusão**. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2107>>. Acesso em 14 set. 2014.

HARVEAGRES, Handy. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura do professor na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998, p.84-85.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1988.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e as novas tecnologias**. Maceió: Edefal, 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Adaptações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PORTO ALEGRE. **Secretaria Municipal de Educação. Escola cidadã**. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/>. Acesso em 14 set. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

TECNOLOGIAS: EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO MUNDO VIRTUAL (PARTE 1)

Ana Paula Mesquita¹

Erick Miranda Mesquita²

Manuela Tenorio³

Márcia Amanda da Silva Pereira⁴

Simone Helen Drummond Ischkanian⁵

1. INTRODUÇÃO

A exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual é um grave problema que ocorre quando indivíduos utilizam a tecnologia e redes sociais, para envolver crianças e jovens em atividades sexuais ou para criar e disseminar material pornográfico envolvendo menores de idade. Essa forma de exploração é ilegal em praticamente todos os países e é amplamente condenada pela sociedade.

Abuso e exploração sexual representam a violação de um direito humano fundamental, especialmente o direito ao desenvolvimento de uma sexualidade saudável, este contexto é uma ameaça à integridade física e psicossocial de qualquer criança ou adolescente. Nas palavras de José Afonso da Silva: [...] se é fundamento é porque se constitui num valor supremo, num valor fundante da República, da Federação, do País, da Democracia e do Direito. Portanto, não é apenas um princípio da ordem jurídica, mas é também da ordem política, social, econômica e cultural. Daí sua natureza de valor supremo, porque está na base de toda a vida nacional. “Acrescenta o autor que, como valor supremo, a dignidade da pessoa humana “atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais [...], desde o direito à vida”. Por isso é que a Constituição o prevê nos capítulos da ordem social e econômica, dando um “conteúdo normativo eficaz da dignidade da pessoa humana.

1 Acadêmica do curso de Direito pelo IAMES.

2 Acadêmico do curso de Direito pelo IAMES.

3 Acadêmica do curso de Direito pelo IAMES.

4 Acadêmica do curso de Direito pelo IAMES.

5 Acadêmica do curso de Direito pelo IAMES.

Nas palavras de Regina Maria Macedo Nery Ferrari: [...] quando se trata do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, é preciso ressaltar sua função hermenêutica integradora, pois ele serve de parâmetro para a aplicação, interpretação e integração não só dos direitos fundamentais e das demais normas constitucionais, mas também de todo o ordenamento jurídico. Assim, sem que se reconheçam à pessoa humana os direitos fundamentais que lhe são inerentes, se esta negando a sua própria dignidade.

A exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual é um grave problema e diante deste grave problema Di Pietro evidencia que o princípio da legalidade é uma das principais garantias para o respeito aos direitos individuais (de crianças e adolescentes no mundo virtual). Isso porque ela estipula os limites das ações administrativas.

Segundo Di Pietro:

“Este princípio, juntamente com o do controle da Administração pelo Poder Judiciário, nasceu com o Estado de Direito e constitui uma das principais garantias de respeito aos direitos individuais. Isto porque a lei, ao mesmo tempo em que os define, estabelece também os limites da atuação administrativa que tenha por objeto a restrição ao exercício de tais direitos em benefício da coletividade”.

Enquanto que para o indivíduo rege a máxima que “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” (artigo 5º, inciso II, da Constituição Federal), para a Administração incide decerto o oposto: somente é permitido o previsto em legislação.

O princípio da moralidade realça quanto ao tema deste artigo: Tecnologias: Exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual, este princípio é baseado na moral, ele prevê que as decisões e atos dos agentes sejam pautados não só pela lei, mas também pela honestidade, boa fé, lealdade e probidade.

Conforme Di Pietro a moralidade: “implica saber distinguir não só o bem e o mal, o legal e o ilegal, o justo e o injusto, o conveniente e o inconveniente, mas também entre o honesto e o desonesto”.

Existem três formas primárias de exploração sexual, as quais possuem uma relação entre si: a prostituição, a pornografia, e o tráfico com fins sexuais, incluindo o turismo sexual, e todas podem ser exercidas e transmitidas, através da rede digital e sites de relacionamento da Internet.

As consequências para as vítimas, tendo em vista que a exploração sexual pode ter um impacto devastador na vida das vítimas, causando danos emocionais e psicológicos de longo prazo. Pode levar a problemas como depressão, ansiedade, baixa autoestima e até traumas que persistem ao longo da vida.

A colaboração entre setores é essencial, os governos, organizações não governamentais, empresas de tecnologias e a sociedade em geral, devem

trabalhar juntos para combater a exploração sexual online. Isso pode envolver o desenvolvimento de políticas mais rigorosas, o compartilhar de conhecimentos e a criação de campanhas de conscientização.

As denúncias e apoio é fator primordial, é importante se alguém suspeitar de atividade de exploração sexual online é basal denunciar aos comandos proporcionais ao contexto ou simplesmente ligar para o número 100. O Disque Direitos Humanos - Disque 100 é um serviço de utilidade pública do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, conforme previsto no Decreto nº 10.174, de 13 de dezembro de 2019, destinado a receber demandas relativas a violações de Direitos Humanos, especialmente as que atingem populações em situação de vulnerabilidade social.

A ética e responsabilidade das plataformas devem contextualizar as perspectivas legais, as empresas de tecnologia têm um papel crucial em prevenir a exploração sexual online. Elas devem implementar medidas eficazes de segurança, como sistemas de detecção de conteúdo ilegal e políticas de uso responsável.

A exploração sexual de crianças e adolescentes é um problema global que requer cooperação internacional. As nações mundiais devem trabalhar juntos para investigar, prevenir e apontar os responsáveis por esses crimes. É importante lembrar que a prevenção da exploração sexual online é responsabilidade de todos. Ao promover a conscientização, educar e tomar medidas para proteger os jovens, pode contribuir para um ambiente online mais seguro e protegido para todos.

2. DESENVOLVIMENTO

A internet, por sua própria natureza, permite certa dose de anonimato. Isso, por um lado, pode ser libertador, mas, por outro, cria uma brecha para o uso mal-intencionado dessa liberdade. Indivíduos com intenções nocivas podem facilmente criar personas falsas, escondendo-se por trás de um véu de virtualidade para enganar e manipular. Em seu artigo 1º, o Programa Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes tem caráter intersetorial, como estratégia de proteção integral ao público infanto-juvenil.

[..] articular, consolidar e desenvolver políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos humanos da criança e do adolescente, a fim de protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, abuso, crueldade e opressão (BRASIL, 2021, art. 1º).

Infelizmente, o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes persistem, encontrando uma nova arena de atuação no mundo virtual. A capacidade de ocultar a verdadeira identidade torna mais desafiador, detectar e

prevenir esses crimes hediondos. No parágrafo único do artigo 2º são enumerados os objetivos específicos do Programa, compreendidos como diretrizes para a elaboração de políticas públicas, a saber:

- I - possibilitar a formação continuada de operadores do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente Vítima ou Testemunha de Violência, em conformidade com o disposto na Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017;
- II - colaborar com o fortalecimento e com o desenvolvimento das competências familiares em relação à proteção integral e à educação relativas aos direitos humanos da criança e do adolescente no espaço doméstico;
- III - contribuir para o fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente Vítima ou Testemunha de Violência;
- IV - promover a integração e a eficiência no funcionamento dos serviços de denúncia e notificação de violações dos direitos da criança e do adolescente;
- V - estimular a integração das políticas que garantam a proteção integral e o direito à convivência familiar e comunitária da criança e do adolescente; e
- VI - incentivar a atuação de organizações da sociedade civil no desenvolvimento de programas, projetos, ações e serviços na área do enfrentamento da violência contra a criança e o adolescente.

Para proteger nossos jovens, a educação é fundamental. Ensinar as crianças e adolescentes sobre os perigos potenciais online, a importância da privacidade e como identificar comportamentos suspeitos são passos cruciais para a sua segurança.

Os pais e responsáveis têm um papel central na proteção de seus filhos. Monitorar suas atividades online, estabelecer limites e manter linhas de comunicação abertas são estratégias essenciais para garantir que naveguem de forma segura.

A ação coletiva, envolvendo famílias, escolas, comunidades e autoridades, é crucial para erradicar essa forma de exploração.

2.1 O uso da internet sem a mediação dos pais ou responsáveis facilita exploração sexual de crianças e adolescentes

O uso da Internet, o relacionamento entre indivíduos ou grupos de usuários de aplicativos e o compartilhamento de fotos e vídeos, principalmente por meio de redes sociais, foram fortalecidos. Esses contatos espaciais virtuais apresentam aspectos positivos e negativos e merecem atenção especial dos pais e responsáveis no que diz respeito ao uso dessas tecnologias entre crianças e jovens. É importante reforçar a importância de uma abordagem preventiva para as crianças e os jovens, num mundo com diferentes formas de comunicação, não podemos ignorar o poder das novas tecnologias. Devemos adaptar e utilizar uma linguagem que as crianças e os jovens conheçam. É necessário perder a vergonha e falar diretamente com as crianças e os jovens sobre os perigos do uso inadequado da internet.

As barreiras físicas já não são suficientes em comparação com as novas tecnologias de comunicação, uma vez que as crianças e os jovens vivem com os pais, porém sem supervisão muitos deles tem suas vidas invadidas dentro de seus próprios quartos em casa. Muitos pais evitam responsabilidades e deixam o controlo social sobre os seus filhos às instituições, especialmente às escolas. Precisamos entender que nossa vigilância tem limites. As medidas preventivas são sábias e necessárias, pois os danos podem ser irreparáveis.

No mundo virtual podemos encontrar vídeos íntimos produzidos pelos próprios adolescentes, porém é necessário que a coletividade compreenda que simular, armazenar, compartilhar e divulgar esses produtos são graves violações dos direitos fundamentais acolhidos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em suas dimensões legais destacam que:

Artigo 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Artigo 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Artigo 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

O artigo. 227 da Constituição Federal do Brasil de 1988 prevêem que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Portanto, é muito importante partilhar informações detalhadas sobre as organizações que recebem denúncias, através de plataformas digitais para enriquecer o quadro probatório para definir a conduta criminosa.

2.1.1 Os tipos de crimes são:

2.1.1.1 Abuso sexual infantojuvenil: é toda a situação em que uma criança ou adolescente proporciona prazer sexual a outra pessoa; desde toques íntimos, produção de fotos e vídeos sem roupas, até estupro.

2.1.1.2 Exploração sexual: quando crianças e adolescentes são usados para práticas sexuais com objetivo de obter lucros.

2.1.1.3 Pedofilia: a Legislação Brasileira considera pedofilia apresentar, produzir, vender, fornecer, divulgar ou publicar fotografias ou imagens com pornografia ou cenas de sexo explícito envolvendo criança ou adolescente.

2.1.1.4 Pornografia infantil: qualquer representação de criança envolvida em atividade sexual explícita real ou simulada, ou qualquer representação de órgão sexual de criança para fins sexuais.

2.2 Demonstrações qualitativamente dos desafios do enfrentamento da violência e exploração de crianças na internet e o dever da comunidade global, Estados, sociedade e família em atuação conjunta e cooperada na solução deste problema

A internet, embora uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento e aprendizado, também se tornou um ambiente propício para a prática de crimes contra a infância. Neste contexto, é imperativo compreender a complexidade do problema e promover medidas eficazes para a proteção das crianças online. De acordo com a Carta Magna, a família é à base da sociedade, independentemente do tipo de arranjo familiar que esteja inserida. A Constituição é uma regra de inclusão e atualmente a família tem como objetivo a realização e o desenvolvimento de todos os seus integrantes, que são sujeitos de direitos, e consequentemente munidos de dignidade.

Para Venosa (2007, p.07):

A Constituição de 1988 representou, sem dúvida, o grande divisor de águas do direito privado, especialmente, mas não exclusivamente, nas normas de direito de família. O reconhecimento da união estável como entidade familiar (art. 226, §7º) representou um grande passo jurídico e sociológico em nosso meio. É nesse diploma que se encontram princípios expressos acerca do respeito à dignidade da pessoa humana (art.1º, III). Nesse campo, situam-se os institutos do direito de família, o mais humano dos direitos, como a proteção à pessoa dos filhos, direitos e deveres entre cônjuges, igualdade no tratamento entre estes, etc. Foi essa Carta Magna que também alçou o princípio constitucional da igualdade jurídica dos cônjuges e dos companheiros (art.226, § 5º) e igualdade absoluta dos filhos, não importando sua origem ou a modalidade de vínculo (art. 227, § 6º). Ainda, Constituição de 1988 escreve o princípio da paternidade responsável e o respectivo planejamento familiar (art.226, §7º). O Código Civil de 2002 complementou e estendeu esses princípios, mas, sem dúvida, a verdadeira revolução legislativa em matéria de direito privado e especificamente de direito de família já ocorrera antes, com essa Constituição.

Nos últimos anos, o avanço tecnológico transformou a forma como crianças interagem com o mundo ao seu redor. A internet proporciona inúmeras oportunidades para aprendizado, entretenimento e socialização, mas também expõe as crianças a riscos significativos, como violência e exploração.

2.2.1 A Internet como ambiente de risco: A internet, apesar de seus benefícios, se tornou um espaço onde o criminoso explora a vulnerabilidade das crianças e jovens. A disseminação de conteúdo nocivo, abuso online e o crescimento de redes de exploração sexual são exemplos claros desse problema. A facilidade de acesso e a sensação de anonimato proporcionada pela rede agravam a situação.

2.2.2 Desafios no enfrentamento: A natureza global da internet torna a aplicação da lei e a cooperação entre países um desafio. Crimes virtuais muitas vezes ultrapassam fronteiras, exigindo uma abordagem coordenada e harmonizada entre nações.

2.2.3 Dificuldade de rastreamento: A identificação e localização de perpetradores online pode ser extremamente complexa devido à utilização de técnicas de anonimato e criptografia, isso dificulta a responsabilização legal.

2.2.4 Sensibilização e educação: A falta de conscientização sobre os riscos online é um obstáculo importante, pais, educadores e a sociedade em geral precisam ser informados e capacitados para proteger as crianças.

2.2.5 Cooperação Internacional: A colaboração entre Estados, organizações internacionais e empresas de tecnologia é essencial. Acordos e tratados multilaterais devem ser estabelecidos para facilitar a investigação e punição de criminosos. Desenvolvedores de Tecnologias de Segurança (DTS) e Empresas de Tecnologia (DE), têm a responsabilidade de desenvolver e implementar medidas eficazes de segurança e controle parental para mitigar os riscos online. Os Estados devem promulgar leis robustas e garantir a implementação eficaz para prevenir e punir crimes contra crianças na internet.

2.2.6 Educação e Conscientização: A sociedade deve promover programas de conscientização e educação sobre segurança digital, tanto nas escolas quanto em comunidades locais.

2.2.7 Supervisão Familiar: Os pais e responsáveis têm um papel crucial em supervisionar as atividades online de seus filhos e promover ambientes seguros. A proteção das crianças na internet é um desafio complexo que exige uma abordagem colaborativa e multifacetada. A comunidade global, Estados, sociedade e família têm o dever moral e legal de agir em conjunto para garantir um ambiente digital seguro e protegido para as gerações futuras. Ao fazê-lo, estaremos investindo no bem-estar e no futuro de nossas crianças.

O artigo 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente destaca que aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais. Parágrafo único. A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

2.3 Destacar as ações coordenadas de enfrentamento de vulnerabilidades apresentadas e as experiências na construção de políticas públicas

As ações coordenadas para enfrentar as vulnerabilidades enfrentadas por crianças na internet, com ênfase nas experiências e aprendizados na formulação de políticas públicas. A proteção das crianças online requer uma abordagem integrada envolvendo governos, organizações da sociedade civil e setor privado. Ao compartilhar experiências bem-sucedidas, este artigo visa fornecer insights valiosos para o desenvolvimento e aprimoramento de políticas públicas eficazes.

A crescente exposição das crianças à internet aumentou a necessidade de estratégias coordenadas para enfrentar as vulnerabilidades associadas. Neste contexto, a construção e implementação de políticas públicas desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente digital seguro e saudável para as crianças.

2.3.1 Intersetorialidade: A colaboração entre diversos setores, incluindo governo, sociedade civil e empresas de tecnologia, é crucial para abordar as complexas questões de segurança infantil online.

2.3.2 A troca constante de informações: O intercâmbio de elementos entre as partes interessadas é essencial para identificar tendências, ameaças emergentes e boas práticas. É preciso implementar um modelo educacional abrangente que integra a educação digital desde cedo, capacitando crianças e jovens a reconhecer e responder a situações de risco online. Urge a necessidade de adotar uma abordagem proativa, estabelecendo regulamentações que incentivam empresas de tecnologia a adotar medidas de segurança mais robustas para proteger os usuários jovens.

2.3.3 Educação como pilar fundamental: A integração da educação digital desde cedo é fundamental para capacitar as crianças a navegarem de forma segura na internet.

2.3.4 Regulação sólida e proativa: A adoção de regulamentações eficazes é essencial para incentivar a responsabilidade do setor privado na proteção das crianças online.

2.3.5 Engajamento comunitário: A participação ativa da comunidade é crucial para

criar um ambiente de apoio e vigilância coletiva.

As experiências compartilhadas demonstram que é possível construir políticas públicas eficazes para resguardar as crianças e jovens na internet. Ações coordenadas, envolvendo governos, sociedade civil e setor privado, é o caminho para criar um ambiente digital seguro e inclusivo para as futuras gerações. A aprendizagem contínua e a adaptação às evoluções tecnológicas são fundamentais para manter a eficácia dessas políticas ao longo do tempo.

2.4 Entenda o que é violência sexual virtual contra crianças e adolescentes

A violência sexual virtual contra crianças e púberes é uma configuração de violência que ocorre através da internet e das tecnologias digitais. Neste contexto, indivíduos mal-intencionados utilizam essas plataformas para assediar, explorar ou agredir sexualmente jovens em idade vulnerável. Essa modalidade de violência pode se manifestar de diversas maneiras, como através de mensagens explícitas, compartilhamento de imagens de conteúdo sexual ou mesmo em situações mais complexas, como a prática do sexting sem o consentimento do menor.

A violência sexual virtual representa uma ameaça grave para a segurança e o bem-estar das infantes e adolescentes, podendo deixar marcas profundas em sua saúde emocional e psicológica. É um fenômeno que exige atenção urgente e esforços coordenados de toda a sociedade para precaver e combater. Para proteger crianças e adolescentes contra a violência sexual virtual, é essencial promover a conscientização sobre os perigos online, educar sobre o uso responsável da tecnologia e incentivar uma comunicação aberta entre pais, cuidadores e jovens. Além disso, é importante contar com mecanismos de denúncia e suporte adequados para que vítimas possam buscar ajuda e justiça.

Portanto, compreender e combater a violência sexual virtual é um imperativo social, que exige a união de esforços de toda a sociedade, incluindo famílias, escolas, comunidades e autoridades, para garantir a proteção e a segurança das crianças e adolescentes no ambiente digital.

2.5 Abuso sexual virtual e as tecnologias atuais

O abuso sexual virtual é uma forma perturbadora de violência que se utiliza das tecnologias atuais como meio para perpetrar esse crime. Esta prática envolve o uso da internet, redes sociais, mensagens instantâneas e outras plataformas digitais para assediar, explorar ou coagir sexualmente indivíduos, muitas vezes crianças e adolescentes.

A facilidade de acesso à internet e o crescimento exponencial das redes sociais têm proporcionado aos agressores um meio eficaz de se esconderem

atrás da tela do computador ou dispositivo móvel, facilitando o anonimato e dificultando a identificação e perseguição desses criminosos.

As vítimas de abuso sexual virtual muitas vezes sofrem em silêncio, enfrentando traumas profundos que podem perdurar por toda a vida.

A intimidação, o constrangimento e a exploração que ocorrem neste ambiente digital afetam diretamente a saúde mental e emocional das vítimas.

Diante desse cenário, é crucial que a sociedade, as instituições e os órgãos governamentais unam esforços para prevenir e combater essa forma de violência. Isso envolve a criação de políticas e leis mais robustas, além de campanhas de conscientização e programas educacionais direcionados tanto para os jovens quanto para os adultos. É imperativo que se promova uma cultura de denúncia e apoio às vítimas, garantindo que elas tenham os recursos e o suporte necessários para superar o trauma e buscar justiça.

A luta contra o abuso sexual virtual requer uma abordagem multidisciplinar e um compromisso coletivo para proteger os mais vulneráveis na era digital. Somente assim poderemos construir um ambiente online seguro e protegido para todos.

2.6 Pornografia infanto-juvenil no mundo virtual é preciso combater a pedofilia

A pornografia infanto-juvenil no mundo virtual é uma grave violação dos direitos das crianças e adolescentes, representando uma das formas mais repugnantes de abuso e exploração. Este crime hediondo envolve a produção, distribuição, compartilhamento e consumo de imagens ou vídeos que retratam crianças e adolescentes em situações de exploração sexual. Combater a pedofilia e a pornografia infanto-juvenil é uma responsabilidade coletiva e uma prioridade inegociável para qualquer sociedade que preze pela segurança e bem-estar de suas crianças. Para isso, é essencial adotar medidas rigorosas e eficazes.

É crucial fortalecer a legislação e os mecanismos de aplicação da lei para identificar, rastrear e punir os responsáveis por esse crime. Penas mais severas e uma atuação policial especializada são fundamentais para dismantelar redes de exploração. Além disso, a prevenção desempenha um papel crucial.

A educação, tanto nas escolas quanto dentro das famílias, é um dos principais pilares na luta contra a pornografia infanto-juvenil. Ensinar crianças e adolescentes sobre os perigos online, como identificar situações de risco e como buscar ajuda em caso de necessidade são medidas preventivas vitais. Outra frente importante é o desenvolvimento de tecnologias e ferramentas de filtragem capazes de detectar e bloquear conteúdo ilegal envolvendo crianças

e adolescentes. As empresas de tecnologia têm um papel fundamental nesse aspecto, investindo em algoritmos e sistemas de segurança robustos.

A colaboração entre governos, organizações não-governamentais, empresas e a sociedade civil também é essencial. Campanhas de conscientização, apoio a vítimas e programas de recuperação são peças-chave no esforço conjunto para erradicar essa forma de abuso.

2.7 Redes de proteção virtual contra o abuso sexual: a família, a escola e a comunidade

As redes de proteção virtual são fundamentais na prevenção e combate ao abuso sexual, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes. Composta por três pilares essenciais - a família, a escola e a comunidade - essa rede desempenha um papel crucial na segurança e no bem-estar das crianças no mundo digital.

2.7.1 A Família como primeira barreira de proteção: A família é o primeiro e mais importante elo na rede de proteção virtual. É no ambiente familiar que a confiança, o diálogo e a educação sobre os perigos online têm seu início. Pais e responsáveis desempenham um papel central ao orientar os jovens sobre o uso responsável da tecnologia, ao estabelecer limites de navegação e ao manter canais abertos de comunicação para que as crianças se sintam à vontade para relatar qualquer situação desconfortável ou ameaçadora.

2.7.2 A Escola como espaço de educação e orientação: A escola desempenha um papel fundamental na formação dos jovens não apenas no âmbito acadêmico, mas também na sua segurança online. Professores e educadores têm a responsabilidade de promover a conscientização sobre os riscos da internet e de ensinar boas práticas de navegação. Além disso, devem criar um ambiente inclusivo e seguro, onde os alunos se sintam encorajados a buscar ajuda em caso de necessidade.

2.7.3 A Comunidade como rede de apoio: A comunidade, que engloba instituições locais, organizações sem fins lucrativos e grupos de vizinhos, também desempenha um papel crucial na proteção contra o abuso sexual virtual. Ao oferecer recursos, apoio emocional e programas de conscientização, a comunidade contribui para criar um ambiente mais seguro para as crianças e adolescentes.

2.7.4 A sinergia entre os três pilares: A eficácia da rede de proteção virtual está na colaboração e sinergia entre família, escola e comunidade. Quando esses três pilares trabalham juntos, é possível criar um ambiente online mais seguro e protegido para as crianças e adolescentes, onde eles podem explorar o mundo

digital com confiança e sem medo de exploração. Em última análise, é a cooperação e o compromisso de todos os membros dessa rede que garantem a proteção e o bem-estar das futuras gerações no mundo virtual.

2.8 Cyberbullying, exploração e convencimento emocional no mundo virtual contra o abuso sexual de crianças e adolescentes

No mundo digital, o avanço da tecnologia trouxe consigo não apenas inúmeras oportunidades, mas também desafios complexos e perturbadores. Entre estes, destaca-se o cyberbullying, a exploração e o convencimento emocional como formas insidiosas de abuso sexual contra crianças e adolescentes.

2.8.1 Cyberbullying: o cyberbullying é uma forma de agressão que ocorre através das plataformas digitais. Neste contexto, crianças e adolescentes podem se tornar vítimas de intimidação, humilhação e ameaças online. Muitas vezes, o cyberbullying está associado a situações de abuso sexual, onde a vítima é coagida ou chantageada para manter o silêncio.

2.8.2 Exploração sexual: a exploração sexual no mundo virtual envolve a manipulação e coerção de crianças e adolescentes para a produção ou compartilhamento de conteúdo sexualmente explícito. Agressores se aproveitam da vulnerabilidade dos jovens, usando táticas de manipulação e sedução para alcançar seus objetivos.

2.8.3 Convencimento emocional: o convencimento emocional é uma forma de manipulação psicológica onde o agressor, busca ganhar a confiança e afeição da vítima, muitas vezes através de técnicas de sedução e persuasão. Essa manipulação pode levar à exploração sexual, deixando cicatrizes profundas na saúde mental e emocional da vítima.

2.8.4 A urgência de medidas preventivas e de apoio: para combater esse grave problema, é imperativo adotar medidas preventivas abrangentes. Educação e conscientização sobre os riscos do mundo virtual, bem como o estabelecimento de canais seguros de comunicação para denúncia e apoio, são passos fundamentais.

2.9 A lei brasileira é um marco significativo na proteção juvenil

A lei brasileira contra a exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual representa um marco significativo na proteção dos direitos e na segurança desses jovens no ambiente digital. Estabelecida por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outras legislações específicas, ela visa prevenir, punir e erradicar a exploração sexual online, garantindo um ambiente seguro e

protegido para as crianças e adolescentes. Essa legislação proíbe explicitamente a produção, distribuição, armazenamento e divulgação de material pornográfico envolvendo menores de idade, bem como a facilitação ou o incentivo à prática desses atos. Além disso, prevê penas severas para os infratores, com o intuito de desencorajar e punir aqueles que cometem tais crimes.

Uma das principais inovações da lei brasileira é a abordagem extraterritorial, que permite a persecução de agressores mesmo quando estes se encontram fora do país, desde que os crimes envolvam vítimas brasileiras. Isso demonstra o compromisso das autoridades em combater a exploração sexual de crianças e adolescentes, não apenas no âmbito nacional, mas também em nível internacional.

É fundamental ressaltar que a eficácia da lei depende da sua aplicação efetiva e do engajamento de toda a sociedade, incluindo pais, educadores, autoridades e organizações da sociedade civil. A denúncia de casos suspeitos, a criação de mecanismos de suporte às vítimas e a promoção de um ambiente de confiança são elementos-chave para o sucesso dessa legislação.

A lei brasileira contra a exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual representa um importante instrumento na proteção desses jovens. No entanto, sua eficácia depende do compromisso de todos em garantir a segurança e o bem-estar das futuras gerações no ambiente digital. No Brasil, o Código Penal possui dispositivos específicos que tratam da exploração sexual de crianças e adolescentes no ambiente virtual. Estes dispositivos são complementados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece medidas e diretrizes adicionais de proteção para essa faixa etária.

Todas essas disposições legais têm o objetivo de punir e coibir a exploração sexual de crianças e adolescentes, tanto no ambiente físico quanto no virtual. As penas para esses crimes variam de acordo com a gravidade do delito, podendo incluir detenção e, em casos mais graves, reclusão. Além do Código Penal, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforça a proteção das crianças e adolescentes, estabelecendo diretrizes e medidas específicas para a prevenção e combate à exploração sexual, inclusive no ambiente virtual.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Família, escola e comunidade têm um papel central na prevenção e no combate ao abuso sexual no mundo virtual. Ao promover um ambiente de confiança e diálogo aberto, podemos oferecer às crianças e adolescentes a segurança e orientação necessárias para enfrentar esses desafios.

A proteção das crianças e adolescentes no mundo digital é uma responsabilidade coletiva. Ao unirmos esforços, podemos criar um ambiente virtual seguro e protegido, onde os jovens possam crescer livres do medo e da

exploração.

A educação e conscientização desempenham um papel crucial na prevenção. É imperativo que crianças e adolescentes sejam informados sobre os riscos e saibam como identificar situações de perigo. Além disso, a supervisão ativa dos pais e responsáveis, juntamente com a implementação de ferramentas de segurança, são medidas essenciais para a proteção.

A legislação também desempenha um papel fundamental. Leis rigorosas e a aplicação efetiva delas são indispensáveis para punir os agressores e dissuadir potenciais exploradores.

A erradicação da exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual é um imperativo moral e ético. É nosso dever coletivo garantir que esses jovens possam navegar no mundo digital sem medo, desfrutando de uma infância e adolescência seguras e livres de qualquer forma de abuso. A colaboração entre todos os setores da sociedade é o caminho para alcançar esse objetivo vital.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fabíola Santos. **Famílias no Direito Contemporâneo**. JUSPODIVM, Descrição Física. Referência: 2010.

BRASIL, **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (ECA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 09 de maio de 2024.

BRASIL. **Constituição Federal**. Vade Mecum. 20 ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 31. ed. São Paulo: Forense, 2018.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro: direito de família**. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

FERRARI, Regina Maria Macedo Nery. **Curso de Direito Constitucional**. 2ª Edição. Ano: 2016

HENRIQUES, Isabella. **Direitos Fundamentais da Criança no Ambiente Digital: o dever de garantia da absoluta prioridade**. São Paulo, Thomson Reuters Brasil - Revista dos Tribunais, Ano 2023.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **Famílias**. 2º ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. **O princípio ético do bem comum e a concepção jurídica do interesse público**. Revista do Tribunal Superior do Trabalho, v. 66, n. 2, p. 30-44, abr./jun, 2000).

SILVA, José Afonso da. Imprensa: Salvador, **Direito Constitucional**.

JusPODIVM, São Paulo, Malheiros, 2020. Descrição Física: 936 p. Referência: 2020.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito Civil:** direito de família. -7. ed.-2.reimpr.- São Paulo: Atlas, 2007. – (Coleção direito civil; v.6).

ZAGURY, Tania. **Limites sem trauma.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

TECNOLOGIAS: EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO MUNDO VIRTUAL (PARTE 2)

Ana Paula Mesquita¹

Erick Miranda Mesquita²

Manuela Tenorio³

Márcia Amanda da Silva Pereira⁴

Simone Helen Drummond Ischkanian⁵

1. INTRODUÇÃO

A exploração sexual de crianças e adolescentes é um problema grave que se intensificou com o avanço da tecnologia e a disseminação da internet. Para enfrentar esse desafio, é crucial considerar os pilares fundamentais da sociedade: respeito, família, educação e o desenvolvimento do direito. Este artigo aborda como esses elementos interagem e contribuem para combater a exploração sexual no mundo virtual.

O respeito aos direitos humanos é a base para qualquer ação voltada à proteção das crianças e adolescentes. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são claros ao afirmar que todos os jovens têm direito à dignidade, à segurança e à integridade física e psicológica. Esses princípios devem nortear as políticas públicas e ações de todos os setores da sociedade para prevenir a exploração sexual online.

Promover uma cultura de respeito e empatia é essencial para combater a exploração sexual. Isso inclui educar as crianças sobre seus direitos e a importância de respeitar os direitos dos outros. Campanhas de conscientização e programas educativos podem ajudar a construir uma sociedade que valoriza a dignidade humana e protege seus membros mais vulneráveis.

A família é a primeira linha de defesa contra a exploração sexual de

1 Acadêmica do curso de Direito pelo IAMES.

2 Acadêmico do curso de Direito pelo IAMES.

3 Acadêmica do curso de Direito pelo IAMES.

4 Acadêmica do curso de Direito pelo IAMES.

5 Acadêmica do curso de Direito pelo IAMES.

crianças e adolescentes. É no ambiente familiar que os jovens devem encontrar apoio, orientação e proteção. Pais e responsáveis precisam estar atentos aos sinais de abuso e às atividades online de seus filhos, criando um ambiente de confiança onde os jovens se sintam seguros para relatar quaisquer problemas.

Capacitar os pais em educação digital é fundamental para que eles possam orientar e proteger seus filhos. Isso inclui ensiná-los sobre os riscos da internet, como reconhecer sinais de exploração e abuso, e como utilizar ferramentas de controle parental. A participação ativa dos pais na vida digital dos filhos é uma medida preventiva eficaz.

A educação é uma ferramenta poderosa na prevenção da exploração sexual de crianças e adolescentes. Instituições de ensino devem incorporar no currículo escolar a educação digital, abordando temas como segurança online, privacidade e os perigos da exploração sexual. Através da educação, os jovens podem aprender a identificar e evitar situações de risco.

Programas de conscientização, voltados tanto para estudantes quanto para educadores, são essenciais. Eles devem incluir informações sobre como denunciar casos de exploração, as consequências legais para os infratores e os recursos disponíveis para as vítimas. A conscientização ajuda a criar um ambiente escolar seguro e informado.

O desenvolvimento do direito é crucial para enfrentar a exploração sexual no mundo virtual. As leis precisam ser constantemente atualizadas para acompanhar as mudanças tecnológicas e as novas formas de crimes cibernéticos. O ECA, o Código Penal e outras legislações específicas devem ser revisados e fortalecidos conforme necessário.

A aplicação efetiva das leis é tão importante quanto sua existência. Isso inclui a capacitação de autoridades policiais, judiciárias e do Ministério Público para lidar com crimes cibernéticos de forma eficiente. Ferramentas de perícia digital e cooperação internacional são vitais para a investigação e punição dos infratores.

Dado o caráter global da internet, a cooperação internacional é essencial. Tratados e acordos internacionais devem ser firmados e implementados para facilitar a troca de informações e a ação conjunta contra redes de exploração sexual que operam em múltiplos países.

O combate à exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual é uma tarefa complexa que requer a integração de respeito, família, educação e desenvolvimento do direito. Cada um desses elementos desempenha um papel vital na proteção dos jovens e na criação de um ambiente seguro online.

O respeito aos direitos humanos deve ser a base de todas as ações; a família deve atuar como a primeira linha de defesa; a educação deve empoderar os jovens com conhecimento e habilidades para se protegerem; e o desenvolvimento

do direito deve garantir a existência e a aplicação eficaz de leis que punam os infratores e protejam as vítimas. Somente através de um esforço conjunto e coordenado será possível enfrentar e vencer esse desafio.

2. DESENVOLVIMENTO



Fonte: Própria autora APM (2024)

No ambiente cada vez mais digital em que vivemos, a proteção das crianças e adolescentes online se tornou uma prioridade essencial. A combinação de atenção e diálogo é a base para garantir a segurança dos jovens na internet. A Conselheira Tutelar Ana Paula Mesquita, em parceria com as professoras Simone Helen Drumond Ischkanian e Márcia Amanda da Silva Pereira destacam estratégias e práticas que pais, educadores e cuidadores podem adotar para proteger os menores no mundo virtual:

- Acompanhe o tempo que seus filhos passam online e os sites que visitam.
- Utilize ferramentas de controle parental para restringir o acesso a conteúdos inadequados.
- Ensine as crianças a ajustar as configurações de privacidade em redes sociais e outros serviços online.
- Verifique regularmente as configurações de segurança nos dispositivos que eles utilizam.
- Esteja presente durante o uso da internet por crianças pequenas.
- Incentive os adolescentes a compartilhar suas experiências online e a conversar sobre possíveis desconfortos.
- Crie um ambiente onde as crianças se sintam à vontade para falar sobre suas atividades online.
- Discuta regularmente os perigos da internet, como o cyberbullying e a exploração sexual.
- Ensine as crianças sobre segurança digital e a importância de não compartilhar informações pessoais.
- Explique como identificar e evitar situações suspeitas ou perigosas.
- Estabeleça regras claras sobre o uso da internet, incluindo horários e limites de tempo.
- Defina quais tipos de sites e aplicativos são permitidos e quais são proibidos.
- Elogie comportamentos seguros e responsáveis online.
- Ofereça suporte e orientação quando as crianças enfrentarem problemas ou dilemas digitais.
- Compartilhe exemplos de como outras famílias lidam com a segurança online e os resultados positivos que alcançaram.

- Utilize jogos educativos, vídeos e aplicativos que ensinam sobre segurança na internet de maneira interativa e envolvente.
- Apóie programas escolares que promovem a educação digital e a segurança online.
- Participe de workshops e palestras sobre segurança digital oferecidos pela escola.

Erick Miranda destaca que “A combinação de atenção e diálogo é fundamental para criar um ambiente seguro e protegido para crianças e adolescentes no mundo digital”.

Manuela Tenório evidencia que “Ao monitorar ativamente as atividades online e manter linhas de comunicação abertas e honestas, pais e cuidadores podem ajudar os jovens a navegar na internet de maneira segura e responsável”.

Essas práticas não apenas protegem contra os perigos imediatos, mas também preparam as crianças para serem usuários conscientes e prudentes da tecnologia no futuro.

Um dos eixos essenciais destes novos hábitos, que compõe todo o processo educativo de crianças e adolescentes é que elas precisam ser acompanhadas e orientadas de forma clara, com linguagem de fácil compreensão. Para tanto a família deve assumir um controle do acesso, chamado em linguagem de tecnologia da comunicação como controle parental, que visa verificar e em algumas situações impedir o acesso a determinados conteúdos, considerados impróprios. Alguns programas de controle parental podem inclusive evitar o acesso externo a pastas e documentos do aparelho eletrônico. (APCF, 2018)



Fonte: Próprios autores. (2024)

2.1 A Exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual

A internet revolucionou a forma como nos comunicamos, aprendemos e nos divertimos. No entanto, junto com suas inúmeras vantagens, o ambiente virtual também trouxe desafios significativos, especialmente no que diz respeito à segurança de crianças e adolescentes. A exploração sexual online é um fenômeno alarmante que afeta milhares de jovens ao redor do mundo. Este artigo busca explorar a magnitude do problema, as principais formas de exploração, e as estratégias de prevenção e combate a esse crime.

2.2 A Magnitude do Problema

A exploração sexual de crianças e adolescentes na internet é uma questão global que transcende fronteiras. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), milhões de imagens e vídeos de abuso infantil são compartilhados anualmente na internet. O National Center for Missing & Exploited Children (NCMEC) dos Estados Unidos relata um aumento significativo nas denúncias de exploração sexual online, com mais de 21 milhões de relatórios em 2020, um aumento de 28% em comparação ao ano anterior.

2.3 Principais formas de exploração

O grooming é uma prática na qual um adulto estabelece uma relação de confiança com uma criança ou adolescente com o objetivo de abusar sexualmente dela. Esse processo pode envolver o envio de mensagens, presentes, e o uso de redes sociais para se aproximar das vítimas. O groomer frequentemente se disfarça de outra criança ou adolescente para ganhar a confiança da vítima.

A sextorsão ocorre quando um indivíduo ameaça expor imagens ou vídeos sexualmente explícitos da vítima, exigindo mais imagens, dinheiro ou favores sexuais em troca de não divulgar o material. Esta prática coloca as vítimas em uma posição extremamente vulnerável, muitas vezes levando ao isolamento e ao sofrimento psicológico.

A produção e distribuição de pornografia infantil é uma das formas mais graves de exploração sexual. Com o avanço da tecnologia, a criação e o compartilhamento de material de abuso infantil tornaram-se mais acessíveis e difíceis de rastrear. Plataformas de compartilhamento de arquivos e redes sociais são frequentemente usadas para disseminar esse conteúdo ilegal.

2.4 Consequências para as vítimas

As consequências da exploração sexual online são devastadoras e de longo prazo. As vítimas frequentemente sofrem de problemas psicológicos graves, como depressão, ansiedade, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) e pensamentos suicidas. O impacto sobre suas vidas sociais e acadêmicas também é significativo, muitas vezes resultando em isolamento social e dificuldades escolares.

2.5 Prevenção, combate, educação e conscientização



Fonte: Própria autora SHDI (2024)

A educação é uma ferramenta fundamental na prevenção da exploração sexual online. Pais, educadores e as próprias crianças e adolescentes precisam ser informados sobre os riscos da internet e como se protegerem. Campanhas de conscientização podem ajudar a identificar comportamentos suspeitos e a denunciar possíveis casos de abuso.

O desenvolvimento de tecnologias para detectar e bloquear conteúdo abusivo é essencial. Ferramentas de filtragem e monitoramento podem ajudar a identificar material ilegal e impedir sua disseminação. Além disso, a colaboração entre empresas de tecnologia, organizações não-governamentais e autoridades policiais é crucial para o desenvolvimento de soluções eficazes.

A implementação de leis rigorosas contra a exploração sexual de menores é necessária para punir os infratores e proteger as vítimas. A cooperação internacional é vital, já que muitos crimes são cometidos por criminosos em diferentes países. Organizações como a Interpol e Europol desempenham um papel importante na coordenação de esforços globais para combater esse crime.

2.6 O papel do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no mundo virtual, para coibir a exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual

Instituído pela Lei nº 8.069 de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é um marco legal fundamental para a proteção dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Seu papel no combate à exploração sexual no ambiente virtual é crucial, pois estabelece diretrizes e mecanismos de proteção específicos que são aplicáveis ao contexto online. A seguir, destacamos algumas das principais contribuições do ECA para coibir a exploração sexual de crianças e adolescentes na internet.

O ECA consagra o princípio da proteção integral e da prioridade absoluta dos direitos das crianças e dos adolescentes (Art. 4º). Esse princípio assegura que todas as medidas adotadas, sejam elas legislativas, administrativas ou judiciais, devem priorizar o bem-estar e a segurança dos jovens. No mundo virtual, isso significa que a proteção contra a exploração sexual deve ser uma prioridade em todas as políticas e práticas de governança da internet.

A Lei nº 11.829 de 2008, que alterou o ECA, inseriu dispositivos específicos para o combate à pornografia infantil, como o Art. 241-A, que prevê penas para quem oferece, troca, disponibiliza, transmite, distribui, publica ou divulga por qualquer meio, inclusive pela internet, fotografias, vídeos ou outros registros que contenham cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente.

O ECA também impõe responsabilidades aos provedores de serviços de internet. Conforme o Art. 241-B, a legislação exige que esses provedores mantenham registros de acesso por um período mínimo de seis meses, cooperem com as autoridades competentes em investigações e adotem medidas para remover e impedir a disseminação de material pornográfico infantil. Essa cooperação é essencial para a identificação e responsabilização dos autores desses crimes.

O objetivo é promover a educação e conscientização como ferramentas de prevenção. A lei incentiva a realização de campanhas educativas que informem crianças, adolescentes, pais, professores e a sociedade em geral sobre os riscos e formas de prevenção da exploração sexual no ambiente virtual. A conscientização é uma arma poderosa na luta contra esses crimes, pois capacita as crianças e adolescentes a reconhecerem situações de risco e a buscarem ajuda.

A aprovação da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), o ECA reforça a proteção dos dados pessoais de crianças e adolescentes na internet. A LGPD estabelece que o tratamento de dados pessoais de menores deve ser realizado em seu melhor interesse, com o consentimento específico e destacado de um dos pais ou responsável. A proteção da privacidade é crucial para evitar que informações sensíveis sejam utilizadas para fins de exploração sexual.

O ECA também apóia a cooperação internacional no combate à exploração sexual de crianças e adolescentes. O Brasil é signatário de diversos tratados e convenções internacionais que visam a proteção dos direitos das crianças, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU. A cooperação internacional é essencial para lidar com crimes que frequentemente envolvem múltiplas jurisdições.

2.7 O código penal e a efetivação de seus artigos no mundo virtual, para acoimar a exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual

O combate à exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual exige uma aplicação rigorosa e eficaz das leis penais. O Código Penal brasileiro possui artigos específicos que tratam dos crimes de exploração e abuso sexual, incluindo aqueles cometidos no ambiente digital. Este artigo examina como essas disposições legais são implementadas para acoimar a exploração sexual online, destacando os desafios e as estratégias utilizadas para garantir a proteção dos menores.

2.7.1 Disposições Legais no Código Penal

O Código Penal brasileiro inclui várias disposições relevantes para o combate à exploração sexual de crianças e adolescentes. Entre os artigos mais importantes estão:

- **Artigo 218-B:** Trata da corrupção de menores, incluindo induzir alguém menor de 14 anos a satisfazer a lascívia de outrem.
- **Artigo 241-A do ECA:** Criminaliza a oferta, troca, disponibilização, transmissão, distribuição, publicação ou divulgação de fotografias, vídeos ou outros registros que contenham cenas de sexo explícito ou pornográficas envolvendo criança ou adolescente.
- **Artigo 240 do ECA:** Puna a produção de cenas de sexo explícito ou pornográficas envolvendo crianças ou adolescentes.

2.7.2 Anonimato e dificuldade de rastreamento: Um dos maiores desafios na aplicação das leis penais no ambiente virtual é o anonimato que a internet proporciona aos infratores. Criminosos podem usar várias técnicas para esconder sua identidade, incluindo redes privadas virtuais (VPNs), criptografia e navegadores anônimos. Isso dificulta o rastreamento e a identificação dos responsáveis pelos crimes.

2.7.3 Jurisdição e cooperação internacional: A natureza global da internet significa que muitos crimes de exploração sexual de menores envolvem múltiplas jurisdições. Isso requer uma cooperação internacional robusta entre as autoridades policiais de diferentes países para investigar, localizar e prender os infratores. Tratados e acordos internacionais desempenham um papel crucial, mas a burocracia e as diferenças nas legislações podem atrasar ou complicar o processo.

2.7.4 Evidências digitais: A coleta e preservação de evidências digitais é outra área desafiadora. Provas como imagens, vídeos e registros de comunicações podem ser facilmente deletadas, alteradas ou escondidas em dispositivos protegidos por

senhas e criptografia. As autoridades precisam de técnicas avançadas de perícia digital para recuperar e analisar essas evidências de maneira eficaz.

2.7.5 Cooperação entre autoridades e setor privado: Uma cooperação eficaz entre as autoridades policiais, empresas de tecnologia e organizações não governamentais é essencial para o combate à exploração sexual online. Plataformas de redes sociais, provedores de serviços de internet e empresas de hospedagem de sites têm a responsabilidade de monitorar e denunciar conteúdos ilícitos. Ferramentas de inteligência artificial e algoritmos de aprendizado de máquina podem ser utilizadas para detectar e remover material abusivo rapidamente.

2.7.6 Capacitação e treinamento: A capacitação constante de policiais, peritos e promotores é fundamental para que possam lidar com as complexidades dos crimes cibernéticos. Treinamentos especializados em cibersegurança, análise de evidências digitais e técnicas de investigação online são indispensáveis para melhorar a eficácia das operações policiais.

2.7.7 Legislação e políticas públicas: A atualização constante das leis para acompanhar a evolução tecnológica é necessária. Leis mais rígidas que abrangem novas formas de crimes cibernéticos e a criação de políticas públicas que incentivem a proteção online são essenciais para um combate eficaz. A adoção de uma legislação complementar, como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), também contribui para a proteção da privacidade e segurança de crianças e adolescentes no ambiente digital.

2.7.8 Conscientização e educação: Campanhas de conscientização voltadas para crianças, adolescentes, pais e educadores sobre os riscos da internet e as formas de proteção são fundamentais. A educação digital deve ser incorporada ao currículo escolar, ensinando os jovens a reconhecerem e reportarem situações suspeitas e a navegarem na internet de maneira segura.

2.8 As leis do Brasil e sua eficácia para punir a exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual

A exploração sexual de crianças e adolescentes é um crime grave que ganhou novas dimensões com a expansão da internet. As leis brasileiras evoluíram para enfrentar este desafio, incorporando dispositivos específicos para combater esses crimes no ambiente digital. Este artigo examina a legislação brasileira relevante e avalia sua eficácia na punição da exploração sexual de menores no mundo virtual.

2.8.1 Lei Carolina Dieckmann: A Lei nº 12.737/2012, conhecida como Lei Carolina Dieckmann, foi um marco na legislação de crimes cibernéticos no Brasil. Ela

acrescentou ao Código Penal os crimes de invasão de dispositivos informáticos para obter, adulterar ou destruir dados ou informações sem autorização, o que pode ser aplicado em casos de exploração sexual que envolvam hacking ou a invasão de contas para obter material pornográfico infantil.

2.8.2 Anonimato e dificuldade de rastreamento: A internet oferece um grau significativo de anonimato aos infratores, que frequentemente utilizam redes privadas virtuais (VPNs), criptografia e outras técnicas para ocultar suas identidades. Isso dificulta a identificação e a captura dos responsáveis pelos crimes.

2.8.3 Jurisdição e cooperação internacional: Muitos crimes de exploração sexual de menores online envolvem múltiplas jurisdições, exigindo uma cooperação internacional robusta. A diversidade das legislações e a burocracia internacional podem atrasar investigações e processos judiciais.

2.8.4 Evolução tecnológica: A rápida evolução da tecnologia cria desafios para a aplicação da lei. As autoridades precisam constantemente atualizar suas técnicas e ferramentas de investigação para acompanhar as novas formas de cometer crimes cibernéticos.

2.8.5 Cooperação entre setor público e privado: A colaboração entre autoridades policiais, empresas de tecnologia e organizações não governamentais é crucial. Plataformas de redes sociais, provedores de serviços de internet e empresas de hospedagem de sites desempenham um papel fundamental na detecção e remoção de conteúdo ilícito.

2.8.6 Capacitação de profissionais: A formação e a capacitação contínua de policiais, promotores e peritos em cibersegurança e investigação digital são essenciais para melhorar a eficácia na luta contra a exploração sexual online.

2.8.7 Legislação e políticas públicas: A legislação precisa estar em constante atualização para acompanhar as mudanças tecnológicas. Políticas públicas que incentivem a proteção online e a criação de leis complementares, como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), ajudam a proteger a privacidade e a segurança das crianças e adolescentes no ambiente digital.

2.8.8 Educação e conscientização: Campanhas de conscientização e educação digital são fundamentais para ensinar crianças, adolescentes, pais e educadores sobre os riscos da internet e como se protegerem. A educação digital deve ser parte integrante do currículo escolar, capacitando os jovens a reconhecerem e reportarem situações de risco.

2.8.9 Avaliação da eficácia: A legislação brasileira possui uma base robusta para enfrentar a exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual. No

entanto, a eficácia dessas leis depende de vários fatores, incluindo a capacidade das autoridades de aplicar as leis de maneira eficaz, a colaboração internacional e a adaptação contínua às novas tecnologias. Embora haja progressos, desafios significativos permanecem, exigindo esforços contínuos e coordenados para garantir a proteção dos jovens no ambiente digital.

2.9A Constituição do Brasil (CF/88) e seu prelado para punir a exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) é a base do ordenamento jurídico brasileiro e estabelece princípios fundamentais para a proteção dos direitos humanos, incluindo os direitos de crianças e adolescentes. No contexto do combate à exploração sexual de menores no mundo virtual, a CF/88 fornece diretrizes que orientam a criação e a aplicação de leis específicas. Destacamos como a Constituição apóia e fundamenta a punição desses crimes, destacando os principais artigos e princípios constitucionais relevantes.

2.9.1 Dignidade da pessoa humana: A dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, conforme estabelecido no Artigo 1º, inciso III, da CF/88. Este princípio orienta todas as ações e políticas públicas voltadas para a proteção dos indivíduos, especialmente os mais vulneráveis, como crianças e adolescentes. A exploração sexual viola gravemente a dignidade humana, e a proteção contra esse crime é uma obrigação constitucional do Estado.

2.9.2 Prioridade absoluta: O Artigo 227 da CF/88 declara que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Este artigo é a base para a formulação de políticas públicas e leis específicas que visam a proteção integral de menores, incluindo a prevenção e a punição da exploração sexual.

2.9.3 Proteção Integral: O princípio da proteção integral é reafirmado pelo Artigo 227, que exige a criação de mecanismos que protejam os menores de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Este princípio é central para a formulação de leis e políticas que combatem a exploração sexual no ambiente virtual.

2.9.4 Direitos e garantias fundamentais: Os direitos e garantias fundamentais, delineados no Título II da CF/88, incluem a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Artigo 5º). No contexto da exploração sexual de menores, a garantia de segurança e liberdade é essencial

para proteger os jovens contra abusos e violências no ambiente digital.

2.9.5 Direito à privacidade: O direito à privacidade é assegurado pelo Artigo 5º, inciso X, que protege a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, garantindo o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação. No mundo virtual, a proteção da privacidade é crucial para prevenir a exploração sexual, pois muitas vezes os abusadores violam a privacidade das vítimas para obter e disseminar material abusivo.

2.9.6 Legislação complementar: A Constituição fornece a base para a criação de leis complementares que especificam e operacionalizam os princípios constitucionais. Exemplos incluem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 12.737/2012 (Lei Carolina Dieckmann), que visam proteger os menores e punir crimes cibernéticos, respectivamente. Essas leis traduzem os preceitos constitucionais em normas específicas para combater a exploração sexual no ambiente digital.

2.9.7 Políticas públicas: A implementação de políticas públicas eficazes é essencial para a proteção integral das crianças e adolescentes. Programas de educação digital, campanhas de conscientização e iniciativas de cooperação entre o setor público e privado são exemplos de medidas que podem ser adotadas para prevenir e combater a exploração sexual online.

2.9.8 Cooperação internacional: A natureza global da internet requer uma abordagem cooperativa internacional para enfrentar a exploração sexual de menores. A Constituição apoia a celebração de tratados e acordos internacionais que visem a proteção dos direitos humanos, conforme previsto no Artigo 4º, inciso II. A cooperação internacional é vital para a eficácia das investigações e a punição dos criminosos que operam em múltiplas jurisdições.

2.9.9 Avanços tecnológicos: A rápida evolução tecnológica apresenta desafios significativos para a aplicação das leis e a proteção dos menores no ambiente virtual. As autoridades precisam adaptar-se constantemente às novas formas de crimes cibernéticos e desenvolver tecnologias de monitoramento e detecção mais avançadas.

2.9.10 Capacitação e recursos: A capacitação contínua das autoridades policiais, judiciárias e do Ministério Público é essencial para a aplicação eficaz das leis. Além disso, a alocação de recursos adequados é necessária para apoiar as investigações e as operações de combate à exploração sexual de menores.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual é um problema complexo e em constante evolução. Requer uma abordagem multifacetada que inclua educação, tecnologia, legislação e cooperação internacional. Somente através de um esforço conjunto será possível proteger os jovens e garantir um ambiente online mais seguro para todos. A sociedade como um todo tem a responsabilidade de enfrentar esse desafio e proporcionar um futuro livre de exploração para nossas crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) desempenha um papel vital na proteção de crianças e adolescentes contra a exploração sexual no mundo virtual. Através de suas disposições legais, ele não apenas criminaliza tais atos, mas também estabelece uma estrutura de proteção abrangente que inclui a responsabilização dos provedores de internet, a promoção de campanhas educativas, a proteção de dados pessoais e a cooperação internacional. Para enfrentar efetivamente esse grave problema, é essencial que todas as partes interessadas — governo, sociedade civil, empresas de tecnologia e cidadãos — colaborem na implementação e no fortalecimento dessas medidas.

A aplicação do Código Penal no combate à exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual é um desafio complexo que requer uma abordagem multifacetada.

A cooperação internacional, a capacitação das forças policiais, a atualização legislativa e a conscientização pública são elementos cruciais para a eficácia das medidas de combate. Somente através de um esforço coordenado e contínuo será possível acoirar a exploração sexual online e garantir um ambiente digital mais seguro para todos os jovens.

As leis brasileiras fornecem um quadro sólido para punir a exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo virtual. A efetividade dessas leis, no entanto, depende da capacidade de superar desafios como anonimato, jurisdição e evolução tecnológica.

A colaboração entre autoridades, setor privado e a sociedade civil, juntamente com a educação e a atualização constante das leis, são essenciais para criar um ambiente digital seguro para os jovens. A proteção integral das crianças e adolescentes é uma responsabilidade coletiva que exige vigilância e ação contínuas.

A Constituição Federal de 1988 estabelece uma base robusta para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, fornecendo diretrizes claras para a prevenção e punição da exploração sexual no mundo virtual. Através de princípios como a dignidade da pessoa humana, a prioridade absoluta e a proteção

integral, a CF/88 orienta a criação de legislação específica e políticas públicas eficazes. No entanto, a eficácia dessas medidas depende da adaptação contínua às mudanças tecnológicas e da cooperação internacional. O compromisso do Estado brasileiro com a proteção dos menores deve ser mantido e reforçado para garantir um ambiente digital seguro para todos os jovens.

REFERÊNCIAS

APCF. Infância Interrompida. **Revista da Associação dos Peritos Criminais Federais**, v. 42, dez., 2018. Disponível em: https://apcf.org.br/horus/arquivos/revistas/REVISTA_42_dez_pp.pdf Acesso em 10 de maio de 2024.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**; ECA. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 10 de maio de 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**. SDH, maio de 2013. Atualizado 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/plano-nacional-de-enfrentamento-da-violencia-sexual-contracrianças-e-adolescentes.pdf/view>. Acesso em 09 de maio de 2024.

MAGNO, Alexander et ali. **Revisão sistemática**: uma revisão narrativa. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, Nov./Dec. 2007.

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. **O princípio ético do bem comum e a concepção jurídica do interesse público**. Revista do Tribunal Superior do Trabalho, v. 66, n. 2, p. 30-44, abr./jun, 2000)

SAFERNET.ORG. Brasil. **Araceli**: Símbolo da violência. Disponível em <http://www.safernet.org.br/site/18demaio/sobre>. Acesso em 10 de maio de 2024.

EIXO TEMÁTICO 2



EDUCAÇÃO, CONTEXTOS E PRÁTICAS

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Andreza Freitas da Silva Batista¹

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a consciência fonológica é um assunto de grande importância quando refletimos sobre alfabetização. O estudo sobre tal consciência tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas línguas alfabéticas, pelo fato de exercer um papel importante no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A consciência fonológica é a capacidade do sujeito de perceber e refletir sobre os sons da língua. É uma habilidade significativa para as turmas de alfabetização e pode ser estimulada desde a pré-escola, pois permite que as crianças identifiquem rimas (palavras que terminam com o mesmo som) e aliterações (palavras que iniciam com o mesmo som). O desenvolvimento dessa consciência inicia desde cedo e servirá como um recurso de aprendizagem. É possível desenvolver a consciência fonológica apenas oralmente e de forma lúdica, por meio de brincadeiras com as palavras.

O presente artigo tem como objetivo compreender de que forma a consciência fonológica contribui para a eficiência do processo de alfabetização. Deste modo, o referido estudo propõe uma pesquisa bibliográfica, baseada na consulta de diversas fontes tais como: artigos, livros, entre outros.

A escolha pela temática, justifica-se pela necessidade de compreender como se dá o processo de alfabetização e investigar formas eficazes que auxiliem à aquisição da leitura e escrita.

Sabendo-se que a consciência fonológica permite a compreensão da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, fundamental para o processo de alfabetização, essa pesquisa poderá contribuir com as práticas docentes, oportunizando aos alunos uma alfabetização de melhor qualidade.

Neste artigo, será apresentada uma breve reflexão sobre a alfabetização, o conceito de consciência fonológica, bem como seus respectivos níveis e a relação da consciência fonológica com a escrita.

¹ Graduada em Letras (Português/Inglês) e Pedagogia. Especializações: Administração Escolar, Supervisão e Orientação Escolar, Educação Inclusiva, Alfabetização e Letramento, Transtorno do Espectro Autista, Altas habilidades e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

2. ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é uma habilidade cognitiva que constitui a apropriação do sistema de escrita alfabética, sendo possível a aprendizagem da leitura e da escrita. Vale destacar que trata-se de um processo complexo e que envolve diferentes fatores. Atualmente, há muitos estudos nacionais e internacionais que buscam compreender e definir as habilidades que precedem esse processo e que são de fundamental importância para seu pleno desenvolvimento.

Conforme Capovilla e Seabras (2010, p.126), o processo de alfabetização requer o desenvolvimento de diversas habilidades como as semânticas, sintáticas, fonológicas e metafonológicas. Os referidos autores acreditam que não é possível desenvolver a competência no processo de leitura e escrita, sem o domínio dessas habilidades.

De acordo com o Plano Nacional de Alfabetização/ PNA (2019, p.26), aprender a ler e a escrever faz criar no cérebro um caminho que liga as áreas de processamento fonológico com as de processamento visual, de modo que uma palavra, quando é vista, ativa no cérebro as mesmas áreas que uma palavra quando é ouvida.

Os pesquisadores Goswami e Bryant (1999) realizaram estudos a respeito da consciência fonológica e comprovaram que a habilidade de detectar rima e aliteração é preditora do processo de alfabetização. Isto ocorre, porque a capacidade de perceber semelhanças sonoras no início ou no final das palavras, permite fazer conexões entre os grafemas e os fonemas que eles representam, ou seja, favorece a generalização destas relações.

É bastante comum observarmos crianças da Educação Infantil brincando com nomes dos colegas, em jogos de rimas tais como: “Samuel cara de pastel, “Mariana cara de banana”. Mesmo sem saber que isto é uma rima, a brincadeira espontânea das crianças atesta sua capacidade de consciência fonológica.

Ferreiro (2003, p.28) ressalta como a consciência fonológica é adquirida:

Desde pequenos, participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiero a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata.

Deste modo, a consciência fonológica associada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas permite à criança uma aquisição da escrita, com maior facilidade, uma vez que possibilita a generalização e memorização destas relações (som-letra).

Para Hulme, Nash, Gooch, Lervag e Snowling, em 2015 (apud Capellini et al. 2017, p.16), o desenvolvimento da habilidade de leitura é sustentado por habilidades de linguagem oral. Deste modo, um processo não é independente do outro, mas sim interligado. Além disso, conforme os estudiosos, o conhecimento das letras, as habilidades metafonológicas e a nomeação rápida também são importantes preditores para o desenvolvimento da leitura.

Através dos estudos realizados, foi possível compreender a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização, pois tal consciência é um dos pré-requisitos essenciais para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita e para o sucesso da alfabetização. Além disso, é válido salientar que o desenvolvimento da consciência fonológica demonstra ser uma das principais habilidades para que a criança compreenda o sistema de representação da linguagem e deste modo aprenda a manipular os sons da língua.

2.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SEUS NÍVEIS

A consciência fonológica não é um processo natural como a fala. Trata-se de uma competência linguística que deve ser estimulada nas crianças, com a finalidade de desenvolver a capacidade de refletir sobre os sons da fala. Neste contexto, cabe ressaltar que a consciência fonológica tem sido apontada, por diversos estudiosos, como uma importante ferramenta para o processo de alfabetização. Contudo, faz-se necessária uma definição desse conceito para uma melhor compreensão dessa habilidade tão importante para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Para Cunha e Capellini (2011, p.87), a consciência fonológica está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), capacidade de operar com rimas, aliterações, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Cielo (2000) salienta que sob a expressão “consciência fonológica” estão englobadas as habilidades em reconhecimento e produção de rimas, análise, síntese, reversões e outras manipulações silábicas e fonêmicas, além de habilidades em realizar a correspondência entre fonema e grafema e vice-versa. O referido autor destaca ainda que a consciência fonológica não é construída espontaneamente, nem de uma hora para outra; ela resulta de trocas sociais constantes que a criança realiza com o meio em que vive.

Conforme Morais (2012, p.84), consciência fonológica é um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. Além disso, destaca que o professor precisa pensar que um bom trabalho escolar de promoção de certas habilidades

fonológicas, desde o último ano da educação infantil, pode facilitar o processo de alfabetização, no Ensino Fundamental.

De acordo com Picolli e Camini (2012, p.10):

A consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que a consciência fonológica depende de uma série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita. A consciência fonológica costuma ser definida por pesquisadores como consequência do exercício de habilidades progressivas.

As referidas estudiosas ainda destacam que a consciência fonológica pode ser agrupada em três níveis: consciência silábica, consciência de rimas e aliteração e consciência fonêmica. O desenvolvimento desses níveis favorece o processo de alfabetização e auxilia no aprendizado da escrita.

Nível 1: **Consciência silábica** - habilidade de reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas.

Exemplo: FO-CA, PA-VÃO, ZE-BRA

Nível 2: **Consciência de rimas e aliteração**- habilidades de reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras (rimas) e de reconhecimento e produção de fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase (aliterações).

Exemplo: FELIZ- NARIZ
CASA-CAVALO

Nível 3: **Consciência fonêmica** - habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas (menores unidades sonoras da língua). Trata-se da habilidade de maior complexidade e, portanto, a última a ser desenvolvida pela criança. A consciência de que um fonema diferente pode alterar o sentido de uma palavra.

Por exemplo, a palavra sapo pode ser segmentada em: /s/a/p/o/.

Neste contexto, cabe ressaltar que os jogos fonológicos são uma excelente ferramenta para desenvolver os níveis de consciência fonológica. Por meio deles, as crianças poderão se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética de forma lúdica e significativa. Brandão et al. (2010) esclarece que o uso de jogos pode despertar a motivação das crianças, expressividade, imaginação, comunicação, atenção, raciocínio lógico e podem abranger diferentes áreas do conhecimento, por isso constituem um recurso importante no processo de alfabetização.

2.2 RELAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COM A ESCRITA

A comunicação entre os seres humanos tem como modalidade principal a linguagem oral que ocorre naturalmente, enquanto que a linguagem escrita, inventada com o objetivo de registrar a linguagem falada, requer mediação, ensino estruturado e exige competências específicas, as quais podem ser desenvolvidas, por meio de atividades, em sala de aula, que favorecem a reflexão linguística e que auxiliem no processo de aquisição da leitura e escrita. Conforme Lorandi (2020), a consciência fonológica é uma das competências necessárias para o processo de alfabetização, pois é inegável a relação entre ela e a compreensão do princípio alfabético.

É pertinente ressaltar que para desenvolver a noção de princípio alfabético, faz-se necessário o ensino explícito do nome das letras e da relação letras/sons (grafemas/fonemas). Esse trabalho de conscientização pode e deve iniciar já na Educação Infantil. As crianças trazem de casa algumas habilidades de consciência fonológica, porém, é necessário serem estimuladas a desenvolverem ainda mais, facilitando o futuro desempenho no processo de alfabetização e leitura.

Para que a criança perceba essa correspondência entre as letras e os sons, ela precisa ser orientada pelo professor. As representações das letras pelo som da fala facilitam a compreensão do sistema de escrita. Os professores podem – e devem – utilizar-se de várias atividades, como jogos e brincadeiras que auxiliam a desenvolver a consciência fonológica nas crianças e, conseqüentemente, ajudam no processo de alfabetização. (RIGATTI-SCHERER, 2009).

É importante destacar que é de suma importância auxiliar as crianças a relacionar, de forma clara e objetiva, os grafemas aos fonemas, pois isso facilita a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e facilita o processo de alfabetização. Cabe, portanto, à escola e aos profissionais que trabalham com a criança, a tarefa de introduzir atividades que estimulem a consciência fonológica, principalmente na fase inicial de alfabetização, a fim de que apresentem melhor desempenho em leitura e em escrita. Neste contexto, cabe ressaltar que para desenvolver a consciência fonológica, os professores devem conhecer um pouco acerca da estrutura da língua, especialmente a fonologia, que é o estudo das regras inconscientes que comandam os sons da fala.

Apropriar-se do sistema de escrita não é uma tarefa fácil, assim como realizar a mediação nesse processo de construção de conhecimento. Para tanto, é preciso o desenvolvimento de habilidades específicas. Nossa língua contém uma variedade de falas regionais. Por isso, a importância de serem trabalhadas essas relações entre os sons e as letras, para que o aluno compreenda o funcionamento do sistema de escrita do português do Brasil, percebendo essas relações e

possibilitando o desenvolvimento da leitura e da escrita.

De acordo com a Base Nacional Comum (BNCC), em relação à apropriação do sistema de escrita pela criança:

É necessário diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos); desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura; construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão; perceber quais sons se deve representar na escrita e como; construir a relação fonema-grafema; perceber que as letras estão representando certos sons da fala, em contextos precisos; perceber a sílaba, em sua variedade, como contexto fonológico dessa representação; até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (BRASIL, 2017).

Os apontamentos feitos pelos autores estudados, em torno da consciência fonológica na alfabetização, indicam que o domínio da relação grafema/fonema é uma habilidade imprescindível no processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e contribui de forma muito significativa para a eficácia das práticas alfabetizadoras.

3. CONCLUSÃO

O referido artigo discutiu sobre a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização. Considerando os estudos realizados, foi possível perceber que a prática do desenvolvimento da consciência fonológica, quando iniciada na Educação Infantil e seguindo nas turmas de alfabetização, revela trazer benefícios fundamentais para o processo de leitura e escrita.

Por meio dos elementos trazidos nas leituras, constatou-se a relação existente entre as habilidades de consciência fonológica e a alfabetização. Deste modo, é pertinente ressaltar que a consciência da representação grafema-fonema é um aprendizado que se desenvolve gradualmente e é promovida através de atividades que podem ser realizadas com as crianças desde a Educação Infantil. Todavia, para que isso ocorra, o professor deve conhecer sobre a importância do desenvolvimento dessa habilidade para a alfabetização.

Um aspecto relevante que deve ser levado em consideração é sobre a importância da formação continuada dos professores, pois somente através de uma boa base teórica, os docentes terão a oportunidade de refletir e recriar suas práticas pedagógicas, assegurando aos seus discentes um processo de alfabetização mais eficaz.

Por fim, demonstrou-se, por meio da análise dos estudos realizados, que o desenvolvimento da consciência fonológica trata-se de uma habilidade

linguística que faz total diferença no processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita. Além disso, é uma habilidade necessária e se apresenta como um elemento facilitador do processo de alfabetização, pois permite que as crianças desenvolvam habilidades metalinguísticas.

Na medida em que a alfabetização vai se aprimorando, a consciência fonológica também se lapida e caminham juntas, auxiliando a criança no aperfeiçoamento de suas funções cognitivas, refletindo dessa forma em todo o processo de construção da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, Marilyn Jager (et al). **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRANDÃO, A.C.P.; Rosa, E.c.s. (org). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2019.
- CAPELLINI AS, CAVALHEIRO LG. **Avaliação do nível e da velocidade de leitura em escolares com e sem dificuldade na leitura**. Temas Desenvolv. 2000; 9(51):5-12.
- CAPOVILLA AGS, CAPOVILLA FC. **Treino de consciência fonológica de pré a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita**. Temas sobre Desenvolvimento, 7(40), p.5-15, 1998.
- CAPOVILLA, A.G.S., CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Memnon, 2007.
- CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco, 2009. Acesso em: 11 de maio, 2024.
- CIELO, C.A. **Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS. Porto Alegre, 2000.
- FERREIRO, E. **Alfabetização e cultura escrita**. Revista Escola, 2003.
- GOSWAMI, L. & BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hillsdale. Harlbraum, 1999.
- LORANDI, A. **Consciência linguística e alfabetização**. In: RIGATTI-

SCHERER, A. P.; WOLFF, C. L. **Consciência linguística na escola**. Curitiba: Appris, 2020.

MORAIS, A. G. D. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. São Paulo: Edelbra, 2013.

RIGATTI-SCHERER, A. P. **Consciência fonológica na alfabetização infantil**. In: ALVES, U. K. et al. **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

RIGATTI-SCHERER, A. P.; WOLFF, C. L. **Como trabalhar a consciência fonológica na alfabetização**. In: SCHERER, A. P. R; WOLFF, C. L. (org.). **Consciência linguística na escola**. Curitiba, Appris, 2020.

O MOVIE MAKER COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Marcos Soares Guacebe¹

Tatiane de Aguiar Romano²

Claudimar Paes de Almeida³

Rosimary Lopes de Araújo⁴

Alciclei da Graça Cruz⁵

1. INTRODUÇÃO

Podemos perceber que as transformações que ocorrem na sociedade se refletem em nossa ação pedagógica, pois estamos inseridos em um mundo globalizado onde as transformações tecnológicas, sociais e culturais são presenciadas diariamente. Diante destas transformações, se exige um olhar metodológico diferenciado, pois vivemos um novo paradigma educacional. Percebemos que as maneiras de aquisição e de troca de informações não se limitam mais exclusivamente na figura do professor ou dos livros didáticos tradicionais. Hoje, faz parte do cotidiano de nossos alunos, sons, imagens, interatividade, animações, em um ritmo acelerado de introdução dessas novas ferramentas na sociedade. É necessária uma nova postura do professor para que caminhe de encontro às necessidades reais do educando, utilizando ferramentas tecnológicas e que, por meio delas, seja possível criar novas metodologias e situações de aprendizagem que possam se tornar significativas para o educando,

1 Especialista em Letramento Digital pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). guacebem@gmail.com.

2 Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Pedagoga vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). tatianeromano2015@gmail.com.

3 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

4 Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade de Educação São Luís. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). meyrelopes55@gmail.com.

5 Mestre em Teoria e Análise Linguística pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). ac.alciclei@gmail.com.

sem perder de vista o foco da intencionalidade educacional.

A ampliação da oferta de oportunidades de aprendizagem aos alunos em sala de aula é de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem escolar. A presente pesquisa se justifica devido ao fato de que o trabalho com diversas ferramentas tecnológicas pode estimular e motivar os alunos no ambiente escolar, favorecendo uma melhor qualidade de aprendizado.

Frente à essa realidade, faz-se necessário os professores estarem em constante formação diante da tecnologia disponível na escola, tornando-se de grande relevância a utilização de programas, como o *Movie Maker*, no incentivo da prática da oralidade em sala de aula e em seu cotidiano. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de identificar os benefícios do *Movie Maker* na ação pedagógica do professor e suas contribuições no desenvolvimento da oralidade do aluno. Partimos de uma pesquisa de cunho bibliográfico.

2. A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A utilização de recursos midiáticos no processo de ensino-aprendizagem revoluciona a forma como os educadores e os alunos interagem com o conhecimento. Conceitualmente, os recursos midiáticos abrangem uma ampla gama de ferramentas e de tecnologias, incluindo vídeos, áudios, animações, jogos educacionais, simulações virtuais, mídias sociais. Esses recursos não apenas complementam, mas também enriquecem a experiência educacional, oferecendo uma variedade de benefícios que promovem a aprendizagem significativa e engajadora.

Em primeiro lugar, os recursos midiáticos têm o poder de tornar os conceitos abstratos mais tangíveis e acessíveis. Por meio de vídeos instrutivos, por exemplo, os alunos podem visualizar processos complexos, experimentar fenômenos naturais ou explorar eventos históricos de uma maneira que vai além das palavras em um livro didático. Essa abordagem visual e de multimídia ajuda a reforçar a compreensão e a retenção do conteúdo, tornando-o mais memorável e envolvente. Conforme Chagas (2014, p. 4):

As novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's) têm impacto significativo nas transformações culturais da atualidade, o acúmulo de informação, a velocidade na transmissão, a superação das limitações espaciais, a utilização de multimídia leva a modificação de conceitos básicos de tempo e de espaço, em que até a noção de realidade começa a ser repensada diante da possibilidade da realidade virtual.

Os recursos midiáticos têm o potencial de personalizar o aprendizado, permitindo que os alunos progridam em seus próprios ritmos e em seus estilos. Com a tecnologia digital, os educadores podem criar materiais educacionais

adaptativos que se ajustam às necessidades individuais dos alunos, oferecendo suporte extra onde necessário e desafiando os alunos a avançarem quando estiverem prontos. Isso cria um ambiente de aprendizado mais inclusivo e personalizado, no qual cada aluno pode alcançar seu pleno potencial.

Outro benefício importante dos recursos midiáticos é a capacidade de promover a colaboração e a interatividade. Plataformas de aprendizado online, fóruns de discussão, salas de aula virtuais e ferramentas de edição colaborativa permitem que os alunos se conectem e trabalhem juntos, independentemente de sua localização geográfica. Isso não apenas expande as oportunidades de aprendizado além das paredes da sala de aula, mas também prepara os alunos para colaborar em ambientes de trabalho modernos e globalizados. Goulart (2018, p. 12), em sua pesquisa, afirma:

As mídias são exímios canais que conduzem a uma igualdade cultural e também importantíssima para a construção do conhecimento a partir da absorção de informações oriundas destas para a vida do aluno ou do professor. A internet possui uma vantagem que é a capacidade de gigantescos volumes de arquivamento de informações, o que proporciona a capacidade de pesquisar e tirar dúvidas com pessoas que estão a milhares de quilômetros de distância, estabelecendo com que qualquer ser conectado possa ter a experiência de conhecer novas culturas, mesmo que esteja sentado à frente do computador.

Os recursos midiáticos têm o poder de inspirar a criatividade e a inovação. Ao fornecer as ferramentas aos alunos para criar projetos multimídia, como vídeos, apresentações digitais e animações, os educadores incentivam a expressão criativa e o pensamento crítico. Essa abordagem centrada no aluno não apenas aumenta o engajamento e o interesse pelo conteúdo, mas também prepara os alunos para se tornarem comunicadores eficazes e solucionadores de problemas em um mundo cada vez mais digital.

Desse modo, a utilização de recursos midiáticos no processo de ensino-aprendizagem oferece uma oportunidade sem precedentes para transformar a educação e para capacitar os alunos para se tornarem aprendizes ao longo da vida. Ao integrar tecnologia e pedagogia de forma eficaz, os educadores podem criar experiências educacionais mais envolventes, personalizadas e significativas que preparam os alunos para os desafios e para as oportunidades do século XXI.

3. MOVIE MAKER E SUAS TANGENTES

Movie Maker é um programa de edição de vídeo, desenvolvido pela Microsoft e projetado para oferecer uma plataforma acessível e amigável para criar filmes caseiros. Conceitualmente, esse programa é uma ferramenta que permite os usuários transformar suas ideias em vídeos tangíveis, possibilitando a

edição, a montagem e a criação de filmes com facilidade.

No cerne de seu conceito está a simplicidade. O programa é projetado para ser intuitivo, com uma interface de usuário que permite os indivíduos a navegarem facilmente pelas diversas etapas do processo de edição de vídeo. Desde a importação de clipes até a adição de efeitos especiais e de trilha sonora, o *Movie Maker* oferece uma variedade de recursos para ajudar a dar vida à visão do usuário.

Além da simplicidade, o *Movie Maker* também valoriza a criatividade. Este fornece ferramentas básicas e avançadas para edição, permitindo que os usuários personalizem seus vídeos de acordo com suas preferências e com seus estilos individuais. Com opções para cortar, para adicionar texto e transições, capacita os usuários a expressarem sua criatividade de maneira única. Cruz e Carvalho (2007, p. 242), ao se tratar da utilização desse programa no contexto escolar, dizem que:

Este software ajuda a estimular a criatividade do aluno, ao mesmo tempo que confere ao aluno o estatuto de autor. Através do WMM, os alunos podem tornar-se os realizadores de filmes, criar os seus próprios argumentos, dramatizar um texto, criar histórias, tendo ao dispor vários cenários que podem ser utilizados a partir de diferentes perspectivas. Os alunos podem criar trabalhos originais e criativos respondendo às exigências curriculares disciplinares e não-disciplinares ao mesmo tempo que estão motivados para a aprendizagem de conteúdos em particular.

Outro aspecto fundamental do conceito do *Movie Maker* é a acessibilidade. Ao ser incluído no pacote de software padrão do Windows, o programa está disponível para milhões de usuários em todo o mundo sem nenhum custo adicional. Isso significa que mesmo aqueles com orçamentos limitados ou com pouca experiência em edição de vídeos podem experimentar e explorar seu potencial criativo.

O *Movie Maker* é muito mais do que apenas um software de edição de vídeo. É uma ferramenta que capacita os usuários, nesse caso, os alunos, a contarem suas histórias, expressarem sua criatividade e a compartilharem suas experiências de maneira visualmente cativante, seja para documentar momentos especiais, para criar vídeos educacionais, seja para produzir conteúdo para redes sociais. O programa oferece uma plataforma acessível e poderosa para transformar ideias em realidade cinematográfica. Cruz e Carvalho (2007, p. 242) corroboram:

Utilizar este tipo de ferramentas cognitivas implica uma mudança acerca de como os computadores devem ser usados nas salas de aula. Só pode haver conhecimento, quando os alunos são chamados a conhecer, a construir e não quando são chamados apenas a memorizar o conteúdo apresentado pelo professor.

A utilização dessa ferramenta permite professores e alunos serem criadores de filmes, registrarem processos de pesquisa, criarem seus próprios argumentos, dramatizarem um texto, criarem histórias, tendo vários cenários ao seu dispor que podem ser utilizados a partir de diferentes perspectivas. Os alunos podem criar trabalhos inovadores e originais, respondendo às exigências curriculares disciplinares e não disciplinares ao mesmo tempo, motivados, assim, para a aprendizagem de conteúdo.

Utilizar esse tipo de ferramenta implica em uma mudança acerca de como os computadores devem ser usados nas salas de aula. Por isso, o professor deve chamar o aluno para conhecer, e não para simplesmente ter contato com a tecnologia, com essa ferramenta de forma mediatizada. Segundo Freire (1987, p. 40):

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência do ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.

Só pode se efetivar o conhecimento quando os alunos recebem esse chamado com o sentimento mais profundo do conhecer, do construir. Quando são chamados apenas a memorizar o conteúdo apresentado ao professor, acabam sendo meros objetos de manipulação do conhecimento vazio.

Destarte, podemos perceber que as transformações que ocorrem na sociedade se refletem em nossa ação pedagógica, pois estamos inseridos em um mundo globalizado em que as transformações tecnológicas, sociais e culturais são presenciadas diariamente. Bellini (2001, p. 69) comenta:

O avanço tecnológico no campo das comunicações torna indispensável e urgente que a escola integre esta nova linguagem audiovisual - que é linguagem dos alunos - sob pena de perder o contato com as novas gerações.

No entanto, ainda encontramos uma resistência ou uma insegurança muito grande por parte dos educadores na utilização desses aparatos tecnológicos de forma significativa para o ensino-aprendizagem, resultando, às vezes, no uso inadequado, ou seja, de forma não pedagógica. Moran (2000, p. 37), educador e incentivador do uso das mídias na educação, diz que:

A televisão e o vídeo partem do concreto, do visível, do imediato, do próximo – daquilo que toca todos os sentidos. Mexem com o corpo, com a pele – nos tocam e “tocamos” os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pela TV e pelo vídeo sentimos, experimentamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.

Moran afirma que os alunos estão prontos para essa nova era tecnológica, pois vêm de uma geração que nasceu sob o fascínio das tecnologias. Para tanto, o professor, que é de uma geração diferente, necessita se adequar na forma de trabalho para atrair essa plateia acostumada a cor e a movimento. Para isso, será necessário que o professor se atualize e aprenda a utilizar as tecnologias existentes na escola. Não basta ter um laboratório, é necessário saber operá-lo.

Compreendemos que o papel do professor tem ganhado novos significados a cada dia e seu maior desafio é reaprender a aprender. Marilda Aparecida Behrens soube bem definir as mudanças ocorridas na educação: “o desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levam ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender” (Behrens, 2000, p.73). Chagas (2014, p. 5) contribui ainda dizendo que:

Diante destas transformações exige-se uma nova postura metodológica do professor, pois vivemos um novo paradigma educacional. Percebe-se que as maneiras de aquisição e troca de informações não se limitam mais exclusivamente na figura do professor ou dos livros didáticos tradicionais. Hoje, fazem parte do cotidiano de nossos educandos, sons, imagens, interatividade, animações num ritmo acelerado de introdução dessas novas ferramentas na sociedade. Portanto, em hipótese alguma as TIC's podem ser ignoradas pela escola.

Vários autores defendem o uso pedagógico das mídias em sala de aula. Estes afirmam que deve ser uma atividade bem planejada e significativa, não bastando apenas levar os alunos a um laboratório de informática sem objetivos definidos. Na maioria das vezes, deparamo-nos com professores entusiasmados em utilizar as novas tecnologias, mas estes não percebem que o caminho que estão utilizando está totalmente fora dos padrões desejáveis. Além disso, precisamos de alunos comprometidos com sua própria aprendizagem, sendo a família um dos pilares essenciais nesse processo. De acordo com Moran (2000, p. 17-18):

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas.

De acordo com Moran (2000), décadas atrás, bastava ser competente em apenas uma aptidão. Agora, a complexidade da tarefa é muito maior. Por isso, a necessidade de dominar as técnicas inovadoras e a atualização continuada de conhecimentos precisam fazer parte do dia a dia do professor, tornando-se um

criador inovador de ambientes de aprendizagens e de valorização das habilidades dos alunos. Dessa forma, o professor, “ao assumir essa postura, vai propiciar aos alunos a formação de sua identidade, o desenvolvimento de sua capacidade crítica, de sua autoconfiança e de sua criatividade” (Almeida, 2000, p. 79).

4. A CONTRIBUIÇÃO DO *MOVIE MAKER* NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL

A habilidade oral desempenha um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico, social e profissional dos alunos, tornando-se uma habilidade valiosa a ser cultivada desde cedo na escola. Conceitualmente, a habilidade oral abrange a capacidade de expressar ideias, de comunicar informações e de interagir de forma eficaz por meio da fala. Sua importância na escola transcende as fronteiras das disciplinas curriculares, impactando positivamente diversas áreas da vida dos alunos. Marcuschi (2003, p. 25) conceitua oralidade sendo “[...] uma prática social interativa, para fins comunicativos, que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora que vai desde uma realização mais informal a uma mais formal nos mais variados contextos de uso.”

O desenvolvimento dessa habilidade na escola é essencial para aprimorar a comunicação interpessoal. A capacidade de expressar pensamentos de forma clara, concisa e persuasiva fortalece os relacionamentos entre colegas, professores e familiares. Além disso, a habilidade de ouvir ativamente e de responder de maneira apropriada é fundamental para construir empatia, para resolver conflitos e para colaborar efetivamente em projetos em grupo. Por isso, compreendemos que a escola deve oportunizar ambientes que contribuam nesse processo. Segundo Bonilla (2009, p. 35):

A contemporaneidade está a exigir que a escola proponha dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, inserindo nessas dinâmicas as TICs, de forma a reestruturar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudistas que vêm caracterizando-a. A escola necessita ser um ambiente no qual a vasta gama de informações a que os alunos têm acesso seja discutida, analisada e gere outros conhecimentos, no qual as tecnologias sejam inseridas como elementos estruturantes de novas práticas, práticas que comportem uma organização curricular aberta, flexível.

Partindo desses pressupostos, sabemos que, como já destacado, a habilidade oral é essencial para o sucesso acadêmico dos alunos. A participação em discussões em sala de aula, em apresentações de trabalhos e em debates promove o desenvolvimento do pensamento crítico, da análise de informações e da síntese de ideias. Os alunos que dominam a habilidade oral são capazes de articular seus pensamentos de forma clara e convincente, demonstrando

um entendimento mais profundo dos conceitos e uma maior capacidade de argumentação.

Tal habilidade é uma competência essencial no mercado de trabalho. Profissionais que podem comunicar suas ideias de maneira eficaz têm uma vantagem competitiva em uma variedade de campos. Entrevistas de emprego, apresentações de negócios, reuniões e *networking* são apenas algumas das situações em que a habilidade oral é valorizada. Portanto, desenvolver essa habilidade na escola prepara os alunos para futuras oportunidades profissionais e os capacita a se destacarem em um ambiente cada vez mais globalizado e competitivo. Salientam Miranda e Coelho (2017, p. 2):

A construção de argumentos consistentes por parte do aluno ocorre decorrente de vários fatores, um deles é reconhecer a importância da oralidade como prática social na vida do ser humano; é necessário que o aluno se coloque na posição de comunicador e interaja socialmente expandindo seu vocabulário e suas ideias através dessa interação.

O desenvolvimento da habilidade oral na escola é essencial para o crescimento pessoal e acadêmico dos alunos, bem como para seu sucesso futuro no mercado de trabalho. Ao cultivar a capacidade de se expressar verbalmente de maneira clara, coerente e persuasiva, a escola prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno e para se tornarem comunicadores eficazes e cidadãos engajados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 27), ao adentrar nas discussões acerca do desenvolvimento da oralidade, propõem o seguinte:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Nessa perspectiva, acredita-se que, o *Movie Maker*, sendo uma ferramenta de edição de vídeo, oferece uma valiosa contribuição no desenvolvimento da habilidade oral dos alunos. Conceitualmente, a habilidade oral engloba a capacidade de se comunicar verbalmente de forma clara, coerente e eficaz, seja em situações formais de apresentação ou em interações do dia a dia. O programa supracitado, ao permitir que os alunos criem e editem vídeos, oferece um ambiente rico para o aprimoramento dessa habilidade de várias maneiras.

Em primeiro lugar, o *Movie Maker* proporciona a oportunidade de praticar e aperfeiçoar sua expressão verbal aos alunos. Ao gravarem narrações, diálogos ou apresentações para seus vídeos, os alunos precisam articular suas ideias de forma

clara e concisa, escolhendo palavras adequadas e organizando suas frases de maneira coerente. Esse processo de gravação e regravação permite que os alunos desenvolvam confiança em sua capacidade de se expressar oralmente e que melhorem sua fluência verbal ao longo do tempo. Por esse motivo, Cruz (2020, p. 6) destaca:

Surge uma oportunidade para ultrapassar as dimensões mais rígidas da escola tradicional para uma escola mais adaptada e mais adequada aos desafios que as gerações mais novas vivem. Os alunos de hoje serão os adultos de amanhã, num futuro cada vez mais tecnológico e global e o papel dos professores e da escola é de os preparar para os desafios que os esperam, devendo a escola estar preparada para estas mudanças.

Nesse direcionamento, o Movie Maker incentiva os alunos a considerarem a audiência ao criarem seus vídeos. Ao editarem suas gravações e ao selecionarem imagens, vídeos e efeitos visuais para acompanhar sua narração, os alunos são desafiados a pensar sobre como sua mensagem será recebida pelo público-alvo. Isso os leva a adaptar sua linguagem e estilo de apresentação para garantir que sua comunicação seja clara, envolvente e adequada ao contexto.

Outro benefício do programa é que oferece, aos alunos, a oportunidade de receber *feedback* construtivo sobre sua habilidade oral. Ao compartilharem seus vídeos com colegas de classe, professores ou familiares, os alunos podem obter *insights* valiosos sobre sua dicção, sua entonação, seu ritmo e outros aspectos da comunicação oral. Esse *feedback* direcionado permite que os alunos identifiquem áreas de melhoria e que trabalhem ativamente para aprimorar suas habilidades de expressão verbal. Logo, entendemos que, “a tecnologia pode ser um apoio fundamental na promoção da oralidade (Cruz, 2020, p. 10).” Padilha e Selvero (2012, p. 783) contribuem ainda:

[...] Por vivermos atualmente em um mundo imerso nas inovações tecnológicas, faz-se necessário que o ensino [...] acompanhe e se reformule para estar em consonância com sociedade atual. Conseqüentemente, incluir as tecnologias na sala de aula tornou-se uma necessidade para que os docentes possam estar de acordo com as novas demandas sociais. Assim, acreditamos que para o desenvolvimento [...] da oralidade [...], os professores devem utilizar as ferramentas tecnológicas para motivar os alunos para a aprendizagem. Nesse sentido, a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem também pode ocorrer com o auxílio das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), o que contribui para que o docente mantenha o interesse e a motivação dos alunos.

Compartilhando desse pensamento, compreendemos que o *Movie Maker* é um estimulador da criatividade e da inovação na comunicação oral. Ao fornecer, aos alunos, ferramentas para adicionar música, efeitos sonoros, imagens e gráficos aos seus vídeos, permite que expressem suas ideias de maneira mais dinâmica e envolvente. Isso não apenas aumenta o interesse e o engajamento

dos espectadores, mas também encoraja os alunos a experimentarem novas formas de apresentação e de expressão oral.

Dessa forma, o *Movie Maker* desempenha um papel significativo no desenvolvimento da habilidade oral dos alunos, proporcionando um ambiente prático e estimulante para ensaiar, para refinar e para aprimorar sua capacidade de se comunicarem verbalmente. Ao permitir que os alunos gravem, editem e compartilhem seus próprios vídeos, o programa capacita os alunos a se tornarem comunicadores eficazes, preparando-os para uma variedade de situações pessoais, acadêmicas e profissionais em que a habilidade oral é essencial.

5. CONCLUSÃO

Hoje, percebemos que as novas tecnologias de informação e de comunicação podem potencializar a mudança do processo de ensino-aprendizagem e que os resultados propícios, em termos de avanços educacionais, relacionam-se diretamente com o desenvolvimento da criatividade, da autocrítica, da autonomia e da liberdade responsável aos alunos. A partir do desenvolvimento da pesquisa, chegamos a compreensão que o programa *Movie Maker* oferece uma valiosa contribuição para o desenvolvimento da habilidade oral dos alunos, proporcionando um ambiente prático e estimulante para praticar e para aprimorar suas habilidades de comunicação verbal. Ao criarem e editarem vídeos, os alunos são desafiados a articular suas ideias de forma clara e coerente, selecionando palavras adequadas e organizando suas narrativas de maneira eficaz. Essa prática regular da expressão oral não apenas fortalece a confiança dos alunos em sua capacidade de se comunicarem, mas também melhora sua fluência verbal ao longo do tempo.

Além disso, o *Movie Maker* estimula a criatividade e a inovação na expressão oral. Ao fornecer, aos alunos, ferramentas para adicionarem músicas, efeitos sonoros, imagens e gráficos aos seus vídeos, o programa permite que explorem novas formas de apresentar suas ideias de maneira dinâmica e envolvente. Isso não apenas aumenta o interesse e o engajamento dos espectadores, mas também incentiva os alunos a experimentarem novas técnicas de comunicação e a pensarem de forma criativa sobre como transmitir sua mensagem de maneira eficaz.

Os resultados dessa pesquisa demonstram que a utilização da ferramenta *Movie Maker* é de grande relevância no desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula, aumentando a motivação dos alunos e contribuindo para a aprendizagem dos mesmos. Portanto, podemos constatar que o objetivo proposto pela pesquisa foi atingido. O trabalho foi uma trajetória de aprendizados que contribuiu para novos conhecimentos. É necessário se adequar à experimentação de novas práticas pedagógicas no contexto escolar, isso não significa jogar fora as velhas práticas, mas, sim, se apropriar das novas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. **ProInfo: Informática e Formação de Professores**. vol. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.
- BELLONI, Maria Luiza. **O Que é Mídia-Educação**. Campinas-SP: Autores associados, 2001.
- BONILLA, M. H. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, M. T. A. (org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHAGAS, Luana Ninow. **Movie Maker: A utilização de recursos midiáticos nas aulas de Arte**. Cadernos PDE, Volume II, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_arte_pdp_luana_ninow_chagas.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.
- CRUZ, Sônia Catarina Silva Cruz; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Produção de Vídeo com o *Movie Maker*. Um Estudo Sobre o Envolvimento dos Alunos de 9.º Ano na Aprendizagem. **SIIE'2007** - 14 - 16 Nov. 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7152/1/Cruz%26Carvalho-SIIE-2007.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- CRUZ, Suzi Neiva Saleiro da. **Promover a oralidade com recurso às tecnologias**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. 2020. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/69708>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- GOULART, Jonatan Vinícius. **A utilização de recursos midiáticos no processo de aprendizagem de ciências**. Monografia de Especialização. Paranavaí, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21125/2/recursosmidiaticosaprendizagemciencia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MIRANADA, Ana Paula dos Santos Gonçalves; COELHO, Glaucimere Paterno. **Práticas de ensino: a importância da oralidade em sala de aula para a formação de leitores críticos**. 2017. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2017/TCC_Pr%C3%A1ticas_Ensino_Import%C3%A2ncia_Oralidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 abr. 2024.

MORAN, José Manuel. **Desafios da Televisão e do Vídeo à escola**. 2000. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/textos.htm>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PADILHA, Emanuele Coimbra; SELVERO, Caroline Mitidieri. **Escrita e oralidade**: interação mediada pela tecnologia. V Congresso Internacional de Letras, 2012. Disponível em: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/V-2012/paper/viewFile/2330/1470>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DO TERCEIRO CAMINHO PARA UMA MELHOR FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Gustavo Bruzzi Monteiro de Castro¹

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é algo complexo, cheio de nuances e até mesmo intrigante, afinal qual a fórmula para se formar um formador? Quais conhecimentos deverá um docente deter? Não são levianos os questionamentos, porque a Educação é uma construção de séculos e milênios.

É uma forma de arte a organização de um currículo que consiga abranger os saberes de um lecionador, pois deverá trazer o fundamental da técnica da área – seja história, matemática, português, física ou outra – e levar ao ensinador a prática do ensino, através de uma docência que esteja sintonizada com as questões do presente, relevando todas as faces de uma sociedade inclusiva, isto é, sem processos de exclusão ou de deterioração das relações interpessoais.

E de que maneira se deverá equilibrar os dois lados da metafórica moeda do currículo básico de licenciatura, gerando uma harmonia entre a face educacional e a face técnica? Por vezes, observa-se que uma milita contra a outra, gerando rugas entre disciplinas e até atritos entre os formadores dos formandos.

Haveria, porventura, uma via do meio? Um terceiro caminho que indicasse não apenas essa harmonia entre as áreas de ensino e da técnica, mas uma verdadeira sinergia entre seus componentes, assim como um engenho que se beneficiaria da multitudine de seus componentes?

Acredita-se que o ilustre educador António Nóvoa (2022) traga agradáveis e práticas soluções para esse *imbroglio*, na medida em que propõe em seu livro *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*, que conta com a colaboração de Yara Alvim, uma reavaliação do ambiente escolar e um novo diagnóstico de como a formação dos professores impacta no chão da escola.

Não é segredo que, de tempos em tempos, deve haver, de fato, uma reanálise da formação de docentes, uma vez que não pode ser vista a instrução de professores de maneira cristalizada, engessada, impassível de mudança. Pelo

¹ Mestrando em Educação, especialista em Direito Tributário, bacharel em Direito e bacharel em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: bruzzi@msn.com.

contrário, cumpre aos educadores e à sociedade se reposicionar sempre para garantir que os professores estejam aptos e dispostos para o exercício da docência.

Pretende-se, neste trabalho, discutir as variadas posições e perspectivas argumentadas pelo próprio Nóvoa acerca da formação de professores, tendo em vista a realidade brasileira e as demandas sociais de um ambiente escolar mais inclusivo, plural e progressista que respeite os alunos e o corpo docente, igualmente.

Não obstante, cumpre trazer à baila a experiência de Platão na instituição de sua Academia e os desafios que enfrentou para capacitar seus ensinadores para a instrução de jovens que para lá iam em busca de uma melhor Educação. Adianta-se que mesmo após o falecimento de seu instituidor, a Academia proveu importantes lições acerca da formação de professores, legando à modernidade um registro importante – ainda que esparso, difuso e incompleto – dessa vivência.

Quer-se, por derradeiro, trazer elementos de Platão e Nóvoa, enquanto magnânimos educadores, que colaborem para uma melhor compreensão da paisagem educacional brasileira, para se pensar a graduação dos formadores, de maneira a potencializar o ensino nacional, em especial o de matemática.

2. DO ATUAL PANORAMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

É notório que o horizonte da Educação está engessado, no Brasil, e cristalizado, impassível de mudanças e de repensar a si mesmo. Percebe-se um modo de agir e de fazer as coisas que não abre espaço a mudanças e a evoluções e, sequer, permite a introdução de novas ideias ou propostas.

Esse cenário de congelamento cognitivo não é culpa de professores, gestores ou formadores, mas é de responsabilidade da sociedade, como um todo, a qual demanda agilidade nos processos formativos de alunos e professores, a qualquer custo, ao estilo capitalista de produção açodada.

Quase é compreensível que um país relativamente jovem não queira despendar tempo rediscutindo rotas ou trajetos formativos, para concentrar-se na formação das próximas gerações de professores e seguir as diretrizes supostamente tecnicistas das nações mais ricas, tentando imitá-las, alcançá-las e quem sabe um dia até superá-las.

Contudo, assevera-se, desde já, que se faz mister discutir e elaborar as melhores propostas pedagógicas, segundo as mais avançadas teorias educacionais, sob pena de ineficiência – algo imperdoável para o atual capitalismo tardio – e de desperdício dos esforços de milhares de educadores que se colocam no escopo de formar bons mestres e aumentar o acesso ao ensino.

Portanto, com a perspectiva de melhorar o atual cenário da Educação brasileira, cumpre reavaliá-la, indagando se a própria formação dos formadores

está satisfatória, se observa o estado da arte pedagógico e se tem em alta conta a qualidade das lições que são transmitidas aos alunos.

Consoante o escopo de melhor analisar o horizonte educacional brasileiro, entende-se por bem e por melhor examinar a maneira como é realizada a instrução dos próprios professores, particularmente os de matemática, julgando se o método de graduação desses se adéqua às necessidades da docência ou se um maior dinamismo seria, eventualmente, mais venturoso.

2.1 Da infrutífera dualidade na formação de professores de matemática

Em princípio, constata-se, na instrução do professor de matemática, um vasto currículo com disciplinas dos campos da Educação, da técnica matemática em si e de temas afins (*v.g.*, Química e diversas aulas de Física). Por um lado, é proveitoso e enriquecedor essa multitude de assuntos que agregarão à cultura do próprio docente. Por outro lado,

a formação de professores está fechada em dicotomias. Ignorantes. Inúteis. Infrutíferas. Estas dicotomias bloqueiam o pensamento, as políticas e as práticas de formação de professores. Ora, num tempo de profundas mudanças em educação – e inevitavelmente no trabalho dos professores – não há nada mais perigoso do que este “bloqueio” que impede mudanças e transformações urgentes (Nóvoa, 2022, p. 76).

Apesar de rigorosas, as palavras do célebre educador António Nóvoa são precisas. Não se pode conceber uma instrução de docentes com estancas ou separações tão imponentes e crer que as disciplinas, de alguma maneira, dialogarão entre si e possibilitarão um olhar conglobante sobre a realidade educacional.

Ocorrerá, ao contrário, uma bipartição do formado entre o técnico em matemática e o educador; uma parte do professor saberá tudo sobre logaritmos, binômios de Newton e equações de segundo grau, ao passo que a outra parte entenderá sobre políticas de Educação e sobre psicologia do aprendizado, porém elas não conversarão entre si.

Tal contexto se reflete na própria realidade escolar, em que há os professores tecnicistas e, paralelamente, os didaticistas voltados às transferências de ensinamentos. Talvez esse paralelismo faça sentido a partir de uma perspectiva fordista de produção capitalista na qual cada um realiza suas tarefas em paralelo ao outro.

todavia, quais seriam essas dualidades que permeiam a instrução de docentes? Nóvoa explica que

são bem conhecidas as dicotomias que habitam o campo da formação de professores. A mais famosa opõe teoria à prática. De um lado, os “teóricos” repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores. Será que alguém pode discordar? Do outro, os “práticos” insistem na importância do terreno, do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula. Será que alguém pode discordar? Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas (Nóvoa, 2022, p. 76).

Assim, comumente, se contrapõe, diametralmente, a prática do chão da escola à teoria educacional que orienta a direção escolar, de modo que restam alheias essas duas faces, uma da outra, e mesmo entram em conflito, na medida em que os professores tecnicistas, por vezes, acreditam que os teóricos estão interferindo em suas rotinas decentes; ao passo que esses enxergam naqueles uma condução cega da Educação.

Concorda-se com Nóvoa que nem um e nem outro estão corretos – ou, ao menos, não totalmente certos –, na medida em que ambos se fazem necessários. E onde está o erro? O equívoco jaz no fato de não se comunicarem essas duas necessárias vertentes do ensino e ao gerarem uma hostilidade mútua.

Tenha-se em vista que desde a faculdade de licenciatura em matemática é assim: de um lado há as matérias mais didáticas e de outro as mais tecnicistas; ambas, por vezes, não se comunicam, não interagem, chegando ao ponto de parecer que estão apenas aglutinadas em um mesmo curso de graduação.

É assaz preocupante essa ausência de participação das disciplinas mais técnicas em face das teóricas de transmissão de conhecimentos. Onde poderia haver uma sinergia, uma cooperação mútua em prol de um bem maior, ocorre um certo competitivismo que degrada ambas as matrizes educacionais.

Quiçá o fato de, frequentemente, os lecionadores das disciplinas de licenciatura serem, unicamente, didaticistas ou matemáticos impeça essa integração entre as duas vertentes educacionais? Pode ser que aprovesse fossem ambos didaticistas e, também, matemáticos, pois, assim, conheceriam ambos os lados da moeda: tanto o aspecto teórico da Educação, como as técnicas matemáticas e, por conseguinte, não militassem um contra o outro, porém promovessem uma cooperação.

2.1.1 Das origens históricas da dicotomia entre técnica matemática e teoria educacional

Indaga-se, com efeito, como se configurou, historicamente, essa separação entre a face educacional e a face técnica da formação dos professores de

matemática. Wagner Valente, enquanto pesquisador da Educação, indica que “a discussão sobre a formação de professores envolve, desde os primeiros tempos em que é pensada a sua institucionalização, no curso do século XIX, os saberes específicos para a profissão de ensinar.” (Valente, 2017, p. 207).

Desde o Século XIX, portanto, quando começaram as modernas investigações sobre Educação, examina-se qual o conteúdo de uma instrução de matemática; em outras palavras, o que deveriam aprender os alunos em uma aula de geometria, ou de álgebra, ou de aritmética ou de assuntos relacionados a matemática? Ademais, quais práticas e teorias de ensino, deveriam os docentes portar? Eis o momento em que se problematiza a Educação, indo para além das antigas concepções simplistas e ingênuas sobre a aprendizagem.

Ocorria, pois, que, em suma,

historicamente, os professores aprendiam o seu ofício, nas escolas, junto de um mestre mais experiente. Depois, criaram-se as escolas normais. Mais tarde, as universidades tomaram o papel das escolas normais. Recentemente, várias correntes têm insistido na necessidade de revalorizar as escolas como terreno principal da formação. Uns, chamaram a atenção para a importância das universidades. Outros, para a relevância das escolas. Uns e outros têm razão. Mas nem as universidades, nem as escolas, isoladamente, são suficientes para formar professores (Nóvoa, 2022, p. 76).

Chega-se, atualmente, ao momento em que se percebe a insuficiência tanto da teoria educacional sem fincas na realidade escolar, como a insuficiência da prática docente sem um sólido embasamento teórico, conforme Nóvoa explicou.

Por conseguinte, apesar de um período de duelo entre teoria e prática, alcança-se o consenso da necessidade mútua de cooperação entre a orientação educacional e a praxe diária do chão da escola, explicando, assim, a gênese do conflito entre a técnica matemática e a orientação pedagógica ainda nos cursos de licenciatura.

Para onde se encaminhará a formação de professores, agora que se compreende a origem da disputa entre a teoria educacional e a prática de ensino de matemática? Espera-se que seja reformulada a designação das disciplinas educacionais e técnicas, de maneira a integrem-se melhor essas e aquelas, pelo bem dos estudantes.

3. DO TERCEIRO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No quinto capítulo da obra *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*, o educador António Nóvoa (2022) trata sobre os dois primeiros trajetos que são impostos aos futuros professores, a saber, a trajetória educacional e pedagógica (primeiro caminho) e a face tecnicista do curso (segundo caminho).

Contudo, conforme já mencionado, esses dois trajetos são inadequados

para preparar o docente para a sala de aula escolar, ainda que sejam os caminhos preparados com esmero e cuidado, porque, frequentemente, se situam isolados, paralelos, quase como uma amálgama de dois cursos.

Nóvoa alerta sobre a rivalidade entre universidades e escolas na preparação de docentes, assim como sobre a disputa entre conhecimentos didáticos e técnicos, além de discorrer sobre o enganoso maniqueísmo entre vocação e profissão, sobre o qual convém esclarecer que

nos últimos anos houve um regresso do discurso “vocacionalista” que causa graves danos à profissionalização docente. Para estas correntes, o mais importante é uma certa tendência ou propensão pessoal para ser professor. Do lado contrário, afirma-se a perspectiva profissional, mas desvalorizando, por vezes, a necessidade de um trabalho sobre as dimensões pessoais e a construção de uma disposição para a vida docente. O ensino é uma profissão especial, sobretudo nas dimensões humanas, o que nos deve conduzir a valorizar as dimensões da pessoalidade e da profissionalidade que, nos dias de hoje, se traduzem também num reforço da colegialidade docente (Nóvoa, 2022, p. 77).

Destarte, está, em parte, superada a antiga noção de uma vocação sacerdotal para a docência, ao contrário de uma perspectiva profissional, a fim de justificar o parco pagamento e as exageradas exigências para com a sociedade; a final, se fosse um sacerdócio, a própria atividade seria sua contraprestação, e não carcerária, assim, de pagamento ou de contrapartida, o que não é verdade; ainda que a docência seja, de fato, um nobre ofício o qual forma os demais profissionais.

Por conseguinte, em decorrência dessas três dualidades – entre universidades e escolas; entre conhecimentos pedagógico e técnico; entre vocação e profissão – elencadas por Nóvoa (2022), de que maneira seria possível pensar uma terceira alternativa viável e mais dialética, transigente, capaz de agregar o melhor dos mundos?

A resposta é complexa, visto que o problema também o é. Nóvoa propõe três teses.

3.1 Sobre a primeira tese de Nóvoa

Com o propósito de remediar o dualismo excludente entre universidades e escolas, na formação de professores, Nóvoa (2022) propõe um terceiro lugar de integração com essas duas instituições, no qual se traria à baila o melhor dos mundos: a teoria educacional universitária e a vivência escolar do ensino.

O objetivo é instituir uma comunidade de formação, isto é, um lugar onde se trabalhe em comum pela formação dos professores, criando as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Este terceiro lugar é mais do que a soma das universidades e das escolas (Nóvoa, 2022, p. 81).

Por óbvio, pensa-se, logo, nos numerosos estágios da licenciatura em matemática, em que se transfere o conhecimento universitário para as salas de aula, todavia o que Nóvoa propõe vai assaz além disso: cuida-se de uma integração, desde cedo no curso, das escolas na formação do devir docente; a licenciatura seria toda pensada para a escola.

3.2 Sobre a segunda tese de Nóvoa

Para se enfrentar a dicotomia entre didática e técnica, Nóvoa sugere um aprendizado da ciência do Ensino aos futuros docentes, para além de conhecimentos pedagógicos e disciplinares, ou seja, quer-se um verdadeiro estudo do lecionar em si, pois “o grande problema da formação de professores é estar fechada numa dicotomia redutora entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico” (Nóvoa, 2022, p. 83).

Reforçando essa perspectiva de um caminho terceiro, o pesquisador de Educação Wagner Valente ressalta que

por certo as questões ligadas à matemática a ensinar são muito relevantes na formação de professores, mas tal aspecto da formação não é identitário do educador matemático. A natureza dessa profissão filia-se mais intimamente aos saberes *para* ensinar matemática (Valente, 2017, p. 226).

Encontra-se, assim, na posição desses grandes pensadores da Educação, o argumento de que seria mais frutífero formar o professor como o docente que é, para além das distinções excludentes de técnico e ensinador, instruindo-o a respeito de sua própria identidade profissional, local de trabalho e ofício.

3.3 Sobre a terceira tese de Nóvoa

Quanto ao aparente maniqueísmo entre vocação e profissão, Nóvoa (2022) indica a fundação de algo como uma guilda ou um conselho de classe, com o propósito de fortalecer a identidade e a solidariedade profissionais, demonstrando-se aos professores que eles não estão sozinhos ou isolados uns dos outros. O educador aduz que

a colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores actuarem como um colégio (um colectivo), tem uma referência organizacional (o projecto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por “comunidades de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais” (Nóvoa, 2022, p. 85).

Essa espécie de guilda de professores atuaria na valorização da profissão docente, colaborando com o Poder Público na promoção da conscientização da importância do professor na sociedade, além de acolher os docentes. Ressalta-se que deveria haver a participação desse coletivo na vida dos professores desde a licenciatura, passando pelos estágios e seguindo na carreira profissional.

3.4 Considerações sobre as três teses de Nóvoa

As três supradescritas teses de Nóvoa (2022) afastam pretensões polarizantes, na medida em que estabelecem não apenas um caminho do meio, porém, também, uma via adequada de diálogo entre as tradicionais matrizes formadoras da licenciatura as quais, até o presente momento, não conseguiram prover um sentido espiritual à docência.

Assim, a primeira tese de Nóvoa afasta o dualismo entre universidades e escolas, inserindo o vir-a-ser professor em um ambiente próprio dele e construído para ele. A segunda tese estabelece uma instrução voltada para a docência específica da disciplina a qual o futuro mestre lecionará. A terceira tese institui uma guilda voltada para a solidariedade profissional entre os professores, no escopo de valorizar a docência.

Essas mencionadas três teses de Nóvoa (2022) respondem aos anseios em relação a cada uma das atuais três questões problematizadas, moldando um terceiro caminho para os futuros professores possuírem uma moradia profissional, um *éthos* laboral, por assim dizer, porque se encontram esmagados entre dois mundos, sem pertencer a nenhum deles, carecendo, portanto, de um ambiente só deles.

4. SOBRE PLATÃO

O grandioso filósofo Platão foi um estudioso dos sofistas, chegando a tecer diversos comentários sobre as doutrinas deixadas por eles e utilizando-os como personagens em vários de seus diálogos, entre os quais, *Hípias Maior*, *Hípias Menor*, *Górgias*, *Sofista*, *Protágoras*, entre outros.

Até onde se sabe, “Platão foi inicialmente discípulo de Crátilo, seguidor de Heráclito. Posteriormente, foi discípulo de Sócrates” (Antiseri; Reale, 2014, p. 125), portanto era, desde jovem, vinculado ao conhecimento daquele período e interessado nas palavras dos pensadores que o antecederam.

Em relação à origem desse destacado escritor, “Platão (428 a.C. – 348 a.C.) nasceu durante a guerra do Peloponeso e viveu sob o regime dos Tiranos de Atenas. É fora de dúvida que conhecesse as Matemáticas de seu tempo”

(Vargas, 2015, p. 50). Essas matemáticas ² se popularizariam, novamente, em decorrência dos esforços de Platão.

Cumprе esclarecer, a bem da congruência textual, que, conforme a transcrição supra, Atenas, assim como outras *póleis* gregas, passavam, frequentemente, por períodos de tiranias, para, logo após, retornar ao estado habitual de democracia: fenômeno com o qual nós brasileiros estamos, demasiadamente, familiarizados...

Voltando à biografia do sábio ateniense,

seu pai contava orgulhosamente com o rei Codros entre seus antepassados, ao passo que sua mãe se orgulhava do parentesco com Sólon. Assim é natural que, desde a juventude, Platão já visse na vida política o seu próprio ideal: nascimento, inteligência, aptidões pessoais, tudo o levava para essa direção. Esse é dado biográfico absolutamente essencial, que incidiria profundamente na substância mesma de seu pensamento (Antiseri; Reale, 2014, p. 126).

Assim, Platão não se interessou, inicialmente, por filosofia, propriamente dita, mas pelo cuidado à cidade-Estado, *i.e.*, pela arte da política, em seu sentido etimológico original, razão mediante a qual estudou os sofistas, uma vez que eles afirmavam saber, também, conduzir os cidadãos a uma vida pacífica e próspera.

4.1 Da instituição da Academia como guilda

Platão estabeleceu a Academia para, entre muitos outros propósitos – *v.g.*, ensino e investigação natural –, poder propiciar aos mestres da época um *éthos* no qual pudessem trocar experiências de vida e, ainda, falar sobre pesquisas e Educação, em um ambiente acolhedor e fraterno.

Vem à mente a moderna noção de uma *hub*³, porém docente, onde os mestres pudessem se reunir em uma casa acadêmica, com o propósito de dialogar sobre seus trabalhos educacionais e ensinar uns aos outros como lecionar com maestria, ou seja, de que maneira transmitir seus conhecimentos com o máximo de eficácia.

A Academia era “uma comunidade de culto consagrado às Musas e a Apolo, Senhor das Musas. Uma comunidade de homens dedicada à busca do verdadeiro bem poderia perfeitamente ser reconhecida legalmente sob essa forma” (Antiseri; Reale, 2014, p. 170).

Portanto, a Academia não surgiu sob a forma de um centro de ensino e de pesquisa, mas como uma suposta entidade religiosa voltada ao culto de algumas

2 Quando se fala em matemáticas, no plural e em um contexto helênico, quer-se dizer da divisão dessa área do conhecimento em quatro técnicas, a saber: aritmética, astronomia, geometria e harmonia. Posteriormente, essa divisão inspirará o *quadrivium* medieval, composto, semicorrespondentemente, por aritmética, astronomia, geometria e música.

3 Substantivo de língua inglesa que designa um centro de conferências, geralmente de cunho comercial ou profissional.

deidades helênicas; não obstante, “a fundação da escola de Platão é pouco posterior ao ano 388 a.C., representando um acontecimento memorável, pois na Grécia ainda não existiam instituições desse tipo” (Antiseri; Reale, 2014, p. 169).

Desde o início, percebia-se a vocação da Academia para a preparação de pessoas dispostas a um pensamento voltado para a inovação, dado que “a finalidade da escola não consistia na difusão de um saber preocupado apenas com a erudição, mas devia se traduzir na preocupação de, através do saber e de sua organização, formar homens novos, capazes de renovar o Estado” (Antiseri; Reale, 2014, p. 169).

Esse cuidado para com a inovação gerou, naturalmente, um caminho para a pesquisa, para o exame de todas as coisas, inclusive do ensino, pois, suspeitando-se de tudo, se investigou, também, as possibilidades de docência e de como melhor transmitir o conhecimento, promovendo, portanto, um estudo sobre o próprio ensino; em outras palavras, pesquisou-se sobre o conhecimento do conhecimento, *i.e.*, epistemologia.

Recebendo toda sorte de sábios, e de todas as partes do antigo mundo grego,

a Academia abriu suas portas a personalidades de formação extremamente diversificadas e de várias tendências. Platão providenciou para que lecionassem na Academia matemáticos, astrônomos e médicos, que promoviam debates extremamente fecundos (Antiseri; Reale, 2014, p. 169).

Essa variedade de pessoas com diferentes bagagens culturais e gnosiológicas, trouxe à Academia a possibilidade de integrar seus conhecimentos, agregando sapiência a seus membros e, não apenas isso, permitiu que aflorassem novas doutrinas e maneiras de se ensinar e de transferir lições.

Prova desses novos modos de ensinar e aprender foi o surgimento do primeiro manual de matemática já visto pela humanidade: *Os Elementos*, elaborado em cerca de 300 a.C. pelo magnânimo Euclides, que promoveu uma maneira mais orgânica de se lecionar sobre geometria.

O texto de Euclides não apenas foi inovador em alguns aspectos do conteúdo matemático, como também iniciou um modo diferente de se aprender acerca de geometria, uma vez que, inspirado no dedutivismo de Platão, ensinava, gradualmente, sobre propriedades matemáticas, indo do ponto aos sólidos platônicos.

Cumprir observar, no entanto, que Euclides não foi de todo inovador quanto à disciplina matemática em si, visto que a maior parte dos institutos de geometria descobertos por ele já haviam sido descritos no antigo mundo grego, inclusive por Eudoxo (408 a.C. – 355 a.C.), na própria Academia; na verdade, o grande salto epistemológico de Euclides foi o método de se ensinar geometria.

Não havia, antes de Euclides, um compilado dedutivístico de ensino de matemática, senão essa a sua real inovação. Acredita-se que somente em um

terreno fértil como a Academia poderia surgir um modo tão humanizado e racional de lecionar. Aponta-se, inclusive, que a própria Lógica, de Aristóteles – um discípulo direto de Platão –, teve seus contributos vindos dos participantes daquele centro de ensino ⁴.

A reunião daqueles grandes pensadores da antiga Atenas e de todo o mundo grego possibilitou, com efeito, o desenvolvimento do conhecimento material em si em campos, *e.g.*, matemática, medicina, retórica, política e, outrossim, permitiu o surgimento do conhecimento formal, a exemplo de práticas de ensino, do dedutivismo platônico, da Lógica aristotélica e de outros métodos que, até hoje, permeiam as salas de aula.

Assim, a Academia surgiu para muitos propósitos, entre os quais pode contar-se o estabelecimento de uma espécie de guilda para os lecionadores que se encontrassem nas redondezas de Atenas, ainda que oriundos de todo o antigo mundo grego, os quais quisessem trocar experiências profissionais sobre pesquisa e ensino.

4.2 Dos contributos da Academia para a formação de professores de matemática

O legado da Academia perdura até os dias de hoje, uma vez que ela carrou a herança dos misteres aritméticos, geômetras astrônomos e harmonistas antigos, tanto propriamente acadêmicos, *v.g.*, Eudoxo de Cnido e Euclides, como dos que vieram antes dela, *e.g.*, Tales de Mileto e Pitágoras de Samos, visto que “Platão tinha interesse pelas ciências matemáticas” (Antiseri; Reale, 2014, p. 178).

Permaneceu a mentalidade curiosa e investigativa entre os sucessores da Academia, mesmo após sua aniquilação, em 529 d.C., pelo imperador Justiniano (Antiseri; Reale, 2014, p. 676), de modo que, hodiernamente, há um apreço pelo rigor dedutivo, segundo popularizado por Platão.

Ademais, a Academia legou à modernidade um modo de formar professores de matemática que se preocupam tanto com o conteúdo preciso das lições, quanto com a qualidade da didática no momento da transmissão do conhecimento, primando pela clareza e inteligibilidade do ensino, conforme demonstradas em *Os Elementos*, de Euclides.

Para além, a Academia inspirou à posterioridade um modo de se construir uma guilda na qual mestres e discípulos pudessem comungar de um comum interesse pela matemática, fomentando, de maneira orgânica, pesquisas e disseminando práticas cada vez mais avançadas de transmissão do conhecimento

⁴ Opta-se por designar a Academia como um de centro de ensino, para se evitar um anacronismo com o sentido moderno da palavra “escola”, ainda que alguns helenistas assim se refiram à instituição fundada por Platão.

adquirido ao longo de décadas e séculos, servindo de modelo às universidades e escolas modernas, em especial quanto à integração de uma formação que abarcasse ensino e aprendizagem.

5. CONCLUSÃO

Percebe-se, no atual panorama brasileiro, um engessamento na organização das instituições de ensino que não concebe transformar o marco educacional para construir um caminho do meio, nos moldes descritos por António Nóvoa, no intuito de reformar a formação de professores.

Não há, infelizmente, vontade política de melhorar o ambiente de caminhada dos docentes, ao menos por enquanto. É justo, no entanto, enfatizar que a reformulação da graduação de professores é uma tarefa árdua a qual demandaria muita pesquisa para a melhoria da prática docente, porque não há destino óbvio ou, tampouco, um guia moderno de como aproximar universidades e escolas; didática e técnica; vocação e profissão.

Paira, qual um espectro, a infrutífera dualidade formativa dos professores escolares, pela qual se formam abismos entre áreas essenciais para o ensino nacional, alienando os docentes e futuros professores e estarecendo até mesmo os estudiosos da Educação, devido ao grau da bifurcação maniqueísta estacionada nas licenciaturas, em especial a de matemática da qual ora se trata.

A própria Educação Matemática surgiu com o escopo de integrar a lide entre as disciplinas pedagógicas e as técnicas, provendo-lhes um certo caminho do meio no qual esses dois campos do saber pudessem dialogar e incrementar uma nova licenciatura. Bem postula Wagner Valente quando afirma, nesse tocante, que

os estudos e debates que buscam a caracterização dos saberes *para* ensinar matemática, dando-lhes verdadeiro estatuto epistemológico, constituem a nosso ver um movimento a favor da roda da história de consolidação do campo disciplinar Educação Matemática e de profissionalização do educador matemático (Valente, 2017, p. 226).

Apesar de todos os hercúleos esforços despendidos pelos pesquisadores e divulgadores da Educação Matemática em aglutinar, organicamente, as disciplinas que compõe a licenciatura da área, não se mostraram eles suficientes para despolarizar a mencionada graduação na qual persistem as distâncias.

Datam do Século XIX essas inúteis dicotomias modernas que não se mostram hábeis a formar o educador matemático, mas sim graduar, de um lado, o professor que, incidentalmente, leciona sobre matemática e, de outro, o matemático que bem conhece a técnica, porém, por vezes, não se enxerga como um docente. Valente explica que

desde as duas décadas finais do século XIX o saber *para* ensinar matemática nos primeiros anos escolares envolve o domínio não só dos algoritmos ligados às operações fundamentais da aritmética, ou mesmo conhecimento sobre a geometria euclídiana. O saber *para* ensinar matemática constitui-se a partir desse tempo como a ciência de formas intuitivas para a docência dos primeiros passos da aritmética e da geometria. Tal saber *para* ensinar penetra na cultura escolar e deixa-nos marcas até hoje presentes nas escolas (Valente, 2017, p. 216).

A arte de Educação Matemática está, pois, em fase de construção e de desenvolvimento para além da junção das práticas pedagógicas e das técnicas de geometria ou álgebra, haja vista que “o movimento da Educação Matemática busca constituir-se como campo disciplinar” (Valente, 2017, p. 225).

Porém insta aduzir que a Educação Matemática não é, de todo, uma inovação da Modernidade no campo educacional, uma vez que permanece a referência da experiência platônica da Academia na qual agregaram-se pesquisadores, ensinadores e, outrossim, educadores, propriamente ditos.

Sem temor de anacronismo, aduz-se que os pensadores presentes no centro de ensino de Platão eram verdadeiros educadores da matemática, porque suas doutrinas envolviam a investigação matemática, o conteúdo matemático e a maneira de lecionar acerca de matemática, perfazendo a integral docência em matemática e, logo, uma conglobante Educação Matemática.

Em um mundo acadêmico moderno tão cristalizado, cumpre retornar às origens da própria Academia platônica na qual a Filosofia imperava, não como disciplina positivada, mas como *modus vivendi* que inspirava e era inspirada pela reta razão a qual exige as mais eficazes práticas, uma vez que, nos dizeres de Edgar Morin,

na verdade, o termo Filosofia adquiriu um sentido mais amplo. Implica uma interrogação sobre o mundo, a realidade, a verdade, a vida, a sociedade, o ser e a mente humana. Não se trata de uma disciplina, não possui compartimentos, ela problematiza tudo o que depende da experiência humana (Morin, 2015, p. 31).

Portanto, de que adianta militarem entre si a prática de ensino e a técnica matemática, se o aluno não é beneficiado por nenhum delas, isoladamente, mas sim pela integração dessas, mediante a Educação Matemática, conforme já era praticado na Academia, em que o concreto aprendizado nunca se evadia do horizonte, segundo demonstravam as preocupações de Platão, Aristóteles, Euclides, entre outros pensadores os quais legaram seus textos com o escopo de educar.

Para se alcançar um terceiro caminho formativo, nos moldes das lições de Nóvoa, faz-se mister o resgate da *atmosphère* da Academia original que funcionava como guilda, cujo viés integrador acolhia mestres e alunos em uma dinâmica de aprendizagem e ensino, prestigiando uma orgânica Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. **História da filosofia**. Vol 1. São Paulo: Paulus, 2014.

DAVIS, Philip; HERSH, Reuben. **O sonho de Descartes**: o mundo de acordo com a matemática. Tradução de Mário Moura. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1998.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: IAT, 2022.

VALENTE, Wagner. A matemática *a* ensinar e a matemática *para* ensinar: os saberes para a formação do educador matemático. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner (org.). **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, p. 201-228, 2017.

VARGAS, Milton. **A história da matematização da natureza**. São Paulo: Beca, 2015.

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2010 – 2020)

Lenice Aparecida de Carvalho Pedroso¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo buscou compreender o fenômeno da evasão escolar no ensino médio técnico profissionalizante e realizou uma análise da produção científica através da busca de trabalhos na plataforma *Google Acadêmico*.

Para alcançar o objetivo estabelecido, foi traçado um percurso metodológico de caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa e com objetivo exploratório.

O referencial teórico buscou embasamento e conhecimento a respeito do fenômeno da evasão escolar e apoiou-se em autores como Patto (1999), Dore e Lüscher (2011), Abramovay e Castro (2003; 2015) e Dore, Salles e Castro (2014) a fim de definir e conceituar a evasão escolar para entender sobre esse fenômeno tão presente na realidade das escolas.

Foi realizada uma revisão bibliográfica através de alguns trabalhos selecionados na plataforma *Google Acadêmico*, como artigos científicos, teses e dissertações, obedecendo há alguns critérios de seleção e busca pré-determinados. A pesquisa buscou identificar os conceitos de evasão apontados nesses trabalhos e os principais fatores que contribuem para a evasão escolar de estudantes do ensino médio técnico profissionalizante.

Sendo assim, o presente artigo apresenta esses resultados encontrados na investigação realizada. Foram elencadas algumas definições para a evasão escolar e também identificados os principais motivos pelos quais os estudantes abandonam a escola. Por fim, apresentamos as considerações finais com as principais conclusões do estudo.

¹ Especialista em Gestão Pública pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: lenice.carvalho@gmail.com.

AS COMPREENSÕES SOBRE EVASÃO ESCOLAR NOS TRABALHOS ANALISADOS E A IDENTIFICAÇÃO DAS PRINCIPAIS CAUSAS DA EVASÃO

O fenômeno da evasão escolar não é um problema da educação na atualidade. Para Patto (1999) este problema vem assolando a comunidade escolar desde os seus primórdios e está presente na educação em todos os seus níveis, desde a educação básica até a superior.

De acordo com a autora, trata-se de um problema presente na educação desde as décadas passadas. É um fenômeno persistente e faz parte do cotidiano das instituições de ensino, assombrando o ambiente escolar a mais tempo do que imaginamos. Ou seja, a evasão escolar não é um fenômeno característico da modernidade e tem suas raízes paralelas às raízes da própria escola.

A Literatura indica que, entender a evasão escolar ainda é um fator difícil, pois, se trata de um acontecimento multicausal, multifatorial e de extrema complexidade e as dificuldades referentes a evasão também consistem em defini-la. Mesmo diante dos estudos já realizados, ainda não foi possível conceituar a evasão de maneira “consistente” e definitiva, devido ao fato de se tratar de um fenômeno que envolve fatores individuais, institucionais e do sistema de ensino.

A seguir, apresentamos os trabalhos encontrados que estão relacionados nas tabelas 1, 2 e 3. A Tabela 1 apresenta a relação dos artigos selecionados na plataforma *Google Acadêmico*.

Tabela 1 - Artigos

Autor (a)	Instituição	Título
Almeida (2011)	Universidade Autônoma de Assunção	Evasão escolar no ensino médio: um diagnóstico dos alunos da Escola Pública noturna do Rio Grande do Sul - Brasil
Souza (2013)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional
Campos e Santana (2013)	Instituto Federal de Sergipe	Fatores e motivos da evasão escolar no curso Técnico Subsequente de Manutenção e Suporte em Informática do IFS - Itabaiana
Figueiredo e Salles (2017)	Universidade Federal Fluminense	Educação profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões
Beneti e Vilas Boas (2018)	Universidade Cidade de São Paulo	A evasão escolar na educação profissionalizante técnica
Wentz e Zanelatto (2018)	Universidade do Vale do Taquari	Causas da evasão escolar no ensino técnico
Costa e Borges (2019)	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Evasão escolar no curso de Eletrotécnica do ensino médio integrado do IF Sertão Pernambuco

Fonte: autora (2022)

A Tabela 2 apresenta a relação das dissertações selecionadas na plataforma *Google Acadêmico*.

Tabela 2 - Dissertações

Autor (a)	Instituição	Título
Johann (2012)	Universidade de Passo Fundo	Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no Campus Passo Fundo
Araújo (2013)	Universidade de Taubaté	A evasão na educação profissional de nível técnico: um estudo de caso realizado com base na trajetória escolar e no depoimento do aluno evadido
Pina (2015)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto de Agronomia	Evasão escolar no Curso Técnico em Administração Empresarial e Marketing do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas – CODAI - UFRPE
Ramos (2015)	Faculdades Alves Faria	Evasão escolar no ensino médio do Colégio Estadual São Geraldo no município de Santa Terezinha de Goiás – GO (2011 – 2013)
Gugelmin (2015)	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco	Evasão escolar na educação profissional: diagnóstico dos cursos técnicos subsequentes do Colégio Estadual de Pato Branco
Silva (2016)	Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação	Fatores de influência na evasão escolar: um estudo de caso em cursos técnicos subsequentes do Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília
Costa (2018)	Universidade Federal de Pernambuco	Descortinando a evasão escolar: o caso do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Vitória de Santo Antão
Silva (2019)	Universidade Católica de Santos	A evasão escolar na perspectiva docente e discente: um olhar para a permanência estudantil em cursos técnico-profissionalizantes (Nível Médio)
Júnior (2019)	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - MG	Motivos da evasão escolar na visão dos alunos evadidos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFNMG- Campus Arinos
Oliveira (2019)	Instituto Federal Goiano	Evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no Instituto Federal Goiano – CampusCeres
Arruda (2019)	Universidade Estadual Paulista	Evasão escolar no ensino técnico: um estudo de caso numa escola técnica do Centro Paula Souza
Neto (2020)	Universidade Federal de Campina Grande	Evasão e Fracasso escolar juvenil em uma escola do Seridó Oriental Paraibano

Fonte: autora (2022)

A Tabela 3 apresenta a tese selecionada na plataforma *Google Acadêmico*.

Tabela 3 - Teses

Autor (a)	Instituição	Título
Lopes (2017)	Universidade Federal de Uberlândia	Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares

Fonte: autora (2022)

Os conceitos de evasão apontados nos trabalhos analisados

Nesse momento, as categorias apresentadas que representam os conceitos de evasão foram definidas de acordo com a ocorrência em cada um dos trabalhos analisados. O conceito de evasão relacionado à frequência escolar foi mencionado em 7 trabalhos e relacionada ao abandono foi mencionada em 4 trabalhos. Relacionada à exclusão foi mencionada em 2 trabalhos. A evasão relacionada à reprovação e ao fracasso escolar foram citadas em 2 trabalhos, cada. E por fim, outros conceitos de evasão foram citados em 3 trabalhos.

Evasão relacionada à frequência escolar

Araújo (2013) contextualiza a evasão como a desistência/abandono do aluno, pelo trancamento da matrícula para um posterior retorno ou pela retenção por frequência e/ou conteúdo, mas esse conceito precisa ser analisado por não se identificar de qual evasão se trata: do curso, da instituição ou do sistema. A evasão também foi descrita como desligamento, exclusão, mobilidade.

Campos e Santana (2013) consideram evadidos sem direito à renovação de matrícula, o estudante que não frequentou as aulas de todas as disciplinas que compõem uma série/período/módulo, durante um intervalo superior a 30 dias consecutivos, sem justificativa legal, de acordo com o Regulamento da Organização Didática do Instituto Federal de Sergipe – ROD (2011).

Johann (2012) apresentou o conceito de evasão proposto na organização didática do Instituto Federal Sul Rio Grandense em seu Artigo 25, onde considera evadido o aluno que se enquadra em uma das seguintes situações: apresentar índice de frequência inferior à 50% do total da carga horária do período e nota zero (0) ou conceito equivalente em todas as disciplinas na última etapa de avaliação; não efetuar a matrícula nos prazos definidos no calendário acadêmico podendo reingressar na Instituição mediante aprovação em novo processo seletivo.

Lopes (2017) compreendeu a evasão como a saída da escola pelo aluno em algum momento do ensino médio regular. Entretanto, apontou outros conceitos elaborados por Santos (2012, p.04) que entende evasão como “a situação do aluno que, matriculado e no decorrer do ano letivo, por algum motivo, deixa de frequentar a escola sem que haja um pedido formal de transferência” e também o conceito elaborado por Bueno (1993, p. 05) que declara que “a palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade”.

Oliveira (2019) apontou dificuldades frente à complexidade do fenômeno e frisou o fato da literatura não ter um conceito consolidado de evasão, pontuando as discussões e controvérsias acerca do tema. Entretanto, tratou da evasão em sua

pesquisa como a saída definitiva da escola, percurso interrompido pelo aluno por diferentes motivos deixando de frequentar as aulas e não voltando à Instituição para concluí-lo, definição elaborada em conformidade com os estudos de Dore (2013).

Pina (2015) guiou-se pelo conceito de evasão caracterizada pelo abandono do aluno, que apesar de estar matriculado em uma escola, deixa de frequentar a sala de aula. Traz ainda esse conceito ligado ao sentido de fuga, desvio ou esquiva por parte do aluno e ainda um conceito no sentido de fracasso escolar, que, para os estudiosos da evasão, remete ao sentido de exclusão do aluno do sistema de ensino, e não à sua escolha de abandonar.

Silva (2016) considerou como conceito de aluno evadido àqueles que se matricularam, frequentaram o curso, mas se ausentaram injustificadamente por mais de 50% do período ou se desligando do curso antes de sua conclusão. Como aluno concluinte considerou de acordo com o Manual de Indicadores da SETEC (2014), aquele que integrou os créditos e está apto a colar grau.

Para esses estudiosos o conceito de evasão está relacionado à frequência do aluno na escola, ou seja, o aluno deixa de frequentar as aulas sem justificativa.

Dore, Sales e Castro (2014) mencionam que a evasão relacionada à frequência escolar pode ser entendida como a falta de incentivo à disciplina e à frequência para esses estudantes por parte da escola e dos docentes. Para os autores o excesso de liberdade dos alunos ocasiona a reprovação e isso deve ser evitado pela escola em forma de orientação de uma conduta apropriada dos alunos em prol do seu desenvolvimento acadêmico.

Ainda de acordo com Dore, Sales e Castro (2014), o suporte acadêmico pode contribuir para a permanência do estudante na escola. Programas de apoio pedagógico, monitoria, aulas extras, o acompanhamento por assistentes sociais e o reforço acadêmico são medidas que podem solucionar alguns desses problemas.

Evasão relacionada ao abandono escolar

Para Almeida (2011), a evasão escolar é o abandono da escola no decorrer do ano letivo, quando o aluno deixa a escola e não mais retorna.

Beneti e Villas Boas (2018) entendem que, em uma mesma Instituição, o estudante pode optar por mudar de curso, de área ou de eixo tecnológico ou ainda mudar de Instituição, interromper o curso técnico para ingressar no superior ou abandonar definitivamente qualquer proposta de formação profissional no nível médio.

Costa e Borges (2019) entendem a evasão como a saída do aluno com possível retorno no futuro, ao passo que o abandono se caracteriza como a saída definitiva e também mesmo que o termo evasão signifique fuga e esquiva, as causas da evasão vão além da vontade do aluno de abandonar a instituição de

ensino que faz parte e mostram também que há uma diferença entre evasão e mobilidade e que muitas vezes os dois conceitos são tratados igualmente.

Júnior (2019) caracterizou a evasão como abandono do curso, rompendo-se assim o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino, conceito elaborado por Johann (2012).

Em suma, para os estudiosos mencionados, a evasão escolar é como o abandono da escola pelo estudante com possível retorno ou não.

Em relação ao conceito de evasão elaborado na perspectiva do abandono escolar, deve haver uma diferenciação deste, visto que o abandono pode ser entendido como uma antecipação da evasão escolar. Nesse sentido, Abramovay e Castro (2003) explicam que o abandono acontece quando existe um motivo interno ou externo que faz com que o estudante deixe de frequentar a escola e não termine o ano letivo. Quando ocorre o abandono da escola o aluno pode retornar no próximo ano letivo ou após resolver aquele problema que o impediu de ir à escola. Essa característica difere o abandono da evasão escolar.

Evasão relacionada à exclusão

Costa (2018) adotou a concepção de evasão como: “o estudante que, no prazo estabelecido no cronograma de matrícula, deixar de renová-la, perderá seu vínculo acadêmico, caracterizando com isso abandono de curso”. No entanto, encontrou na literatura outros conceitos para o fenômeno da evasão como o elaborado pelo Ministério de Educação (1996) que entende que a evasão ocorre quando o estudante se desliga do curso em situações diversas, tais como, abandono, desistência, transferência ou reopção ou por exclusão institucional e ainda quando abandona de forma definitiva ou temporária o curso no qual está matriculado.

Wentz e Zanelatto (2018) trazem o conceito de evasão dado por Figueiredo e Salles (2017) que tratam a evasão como um processo de exclusão, estando os excluídos cientes ou não. Esse processo representa a negação não apenas das histórias de vida, mas das possibilidades reveladas pela aquisição do saber e ressaltam que o ato da evasão escolar é muito mais que o abandono da escola, é mudança na trajetória profissional desse estudante, alteração nas perspectivas pessoais e profissionais e que muitas vezes podem trazer efeitos devastadores ao longo de sua existência.

Para esses estudiosos o conceito de evasão é entendido como a exclusão do estudante pela escola através das condições que lhes são oferecidas ou impostas.

Nessa perspectiva, Abramovay e Castro (2015) salientam que a exclusão do aluno pode ocorrer pela própria escola. O espaço escolar é visto muitas vezes por alguns estudantes como um local de conflitos entre os pares e entre os alunos

e os adultos da escola. Para alguns jovens, em alguns casos, a escola não é um espaço democrático, sedutor e igualitário como deveria ser. De acordo com as autoras, embora seja esperado da escola que ela seja um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social colocando “para fora” aqueles que não respondem às expectativas de aprendizagem, de comportamento e de relacionamento com os integrantes da comunidade escolar.

Evasão relacionada à reprovação

Arruda (2019) apresentou conceitos de evasão chamados de associação de situações tão diversas quanto à repetência do aluno na escola, à saída do aluno da instituição, à saída do aluno do sistema de ensino, à não conclusão de um determinado nível de ensino, ao abandono da escola e posterior retorno, ao fato do aluno nunca ter ingressado em determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória e ainda ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout* (evadido).

Ramos (2015) apresentou como definição para a evasão, o abandono ou a reprovação, fazendo com que o aluno não retorne à escola no ano seguinte.

De acordo com esses estudos, a evasão escolar pode ser considerada como a reprovação ou repetência que causa uma desmotivação no estudante e faz com que o aluno não retorne mais para a escola.

Fritsch, Vitelli e Rocha (2014) entendem que a evasão pela reprovação traz consequências bastante negativas tanto para o indivíduo quanto para o sistema de ensino. A repetência ou reprovação estimula a evasão escolar causando prejuízos para o estudante e também para o sistema educacional. A repetência causa frustrações pessoais e sociais para o estudante e causa um desperdício de recursos financeiros para o sistema educativo.

Evasão relacionada ao fracasso escolar

Gugelmin (2015) caracteriza a evasão como uma das manifestações do fracasso escolar, na qual os indivíduos saem do sistema escolar ou terminam a educação obrigatória sem a titulação correspondente. Considera ainda que a evasão possui uma natureza complexa e multidimensional condicionada por características pessoais, sociais, econômicas e do sistema escolar não podendo ser observada de forma isolada do contexto que a promove nem encarada como consequência de uma decisão individual do educando, mas sim como o reflexo de uma série de características ocorridas no processo educativo, social e econômico do aluno evadido.

Neto (2020) trouxe o conceito de evasão baseado no fracasso escolar, a não adaptação dos alunos ao conteúdo da escola, operacionalizados nos níveis de reprovação e de desistência escolar. Estes fatores estão geralmente associados a estudantes da rede pública de ensino que teriam, com base nesta argumentação, mais dificuldades do que estudantes da rede particular, devido à pobreza e má estruturação familiar. Partindo deste conceito, o fracasso escolar é entendido como mau êxito escolar, caracterizado pelo senso comum como a reprovação e/ou a evasão escolar. No entanto, este fenômeno é complexo demais para se atribuir todo o seu peso à criança e a sua estrutura familiar desconsiderando fatores externos a ela.

De acordo com os autores, a evasão se baseia no conceito de fracasso escolar que está diretamente relacionada às condições sociais da família do estudante.

Para Patto (1999), quando a evasão escolar está relacionada ao fracasso escolar, a concepção estereotipada das classes sociais, vai muito além. Para a autora a culpa do fracasso escolar não pode recair como responsabilidade exclusiva do estudante. De acordo com a autora é possível identificar no ensino, numa sociedade de classes, condições que por si só explicam as questões do fracasso escolar, entre eles a reprovação e a evasão escolar.

Na percepção de Dore e Lüscher (2011) a responsabilidade do fracasso escolar recai muitas vezes sobre as classes populares, no entanto se evita a discussão das inúmeras variáveis intra e extraescolares que também incidem sobre as possibilidades de sucesso e/ou de fracasso escolar dos estudantes.

Outros conceitos de evasão escolar

Figueiredo e Salles (2016) adotaram o conceito de evasão condizente com o objeto estudado, elaborado pela Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996, p. 19) que considera a evasão como a “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”.

Silva (2019) encontrou dificuldades pelo fato de não haver uma definição única para o termo e ainda pelo fato de a literatura apresentar conceitos que não dialogam entre si e que se mostram ambíguos e limitados. Sendo assim, considerou as definições dadas à evasão escolar por Gaioso (2005) e por Sales, Castro e Dore (2013) que entendem que a evasão é um fenômeno social complexo, multifacetado e multicausal atrelados a fatores pessoais, sociais e institucionais.

Souza (2013) considera o fenômeno da evasão escolar como o conjunto de circunstâncias individuais, institucionais e sociais que explicam que a evasão é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola e que a saída do estudante da escola é apenas o estágio final desse processo.

Diferentemente dos demais pesquisadores, Figueiredo e Salles (2016), Silva (2019) e Souza (2013) trouxeram conceitos de evasão que não se prendem a uma determinada causa ou a várias causas. Estes estudiosos entendem que a evasão é um fenômeno complexo demais e de difícil definição.

Nesse sentido, Dore, Sales e Castro (2014) evidenciam que a evasão está relacionada a fatores pessoais, sociais e institucionais que resultam na saída provisória ou definitiva do estudante do sistema de ensino. Mencionam ainda que a evasão é um fenômeno complexo demais, multifacetado e multicausal que pode estar associado a situações diversas como a repetência, a retenção, a saída do aluno da instituição ou do sistema de ensino, a não conclusão de determinado nível de ensino, ao abandono e posterior retorno. Ou seja, é um fenômeno que envolve particularidades de um processo complexo de variáveis individuais, institucionais e sociais.

Os principais fatores desencadeantes da evasão escolar

Em relação às categorias dos fatores causadores da evasão escolar, estas também foram definidas de acordo com a ocorrência nos trabalhos analisados. Ou seja, foi feito o agrupamento daqueles fatores mais citados. Portanto, acontece em alguns casos, a repetição dos autores se referindo a fatores distintos.

A dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos foi citado em 18 trabalhos. Disciplinas difíceis/dificuldade de aprender e/ou não identificação com o curso foram mencionados em 16 trabalhos. Os problemas familiares foram citados em 9 trabalhos. As dificuldades com a distância da escola e com o transporte foram citadas em 8 trabalhos. Os problemas de relacionamento com os professores foram mencionados em 7 trabalhos. A opção por um curso superior foi apontada em 6 trabalhos e pôr fim a gravidez/paternidade precoces e/ou a constituição de família foram mencionados em 6 trabalhos como principais motivos para a evasão escolar.

A dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos

A “dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos” como principal causa da evasão escolar foi mencionada nos trabalhos de Almeida (2011), Araújo (2013), Arruda (2019), Campos e Santana (2013), Costa (2018), Costa e Borges (2019), Figueiredo e Salles (2016), Beneti e Villas Boas (2018), Gugelmin (2015), Johann (2012), Lopes (2017), Neto (2020), Oliveira (2019), Pina (2015), Ramos (2015), Silva (2016), Silva (2019) e Wentz e Zanelatto (2018).

De acordo com os pesquisadores a situação econômica do aluno ou da própria família leva muitos estudantes a desistirem do curso para trabalhar.

Ajudar no sustento da família é uma responsabilidade bastante comum para os jovens estudantes (Arruda, 2019; Costa; Borges, 2019; Johann, 2012). Muitos estudantes também não conseguem conciliar o horário de trabalho com o horário de estudos (Almeida, 2011; Araújo, 2013; Arruda, 2019; Campos; Santana, 2013; Costa, 2018; Costa; Borges, 2019; Figueiredo; Salles, 2016; Beneti; Villas Boas, 2018; Gugelmin, 2015; Johann, 2012; Lopes, 2017; Neto, 2020; Oliveira, 2019; Pina, 2015; Ramos, 2015; Silva, 2016; Silva, 2019; Wentz; Zanelatto, 2018).

Somado à dificuldade de conciliar o horário de trabalho com o horário de estudos, o cansaço (Campos; Santana, 2013; Neto, 2020), a rigidez no horário das aulas (Pina, 2015), leva o estudante a optar por aquele, pois não existe uma escolha e sim uma necessidade. Quando isso ocorre o estudante é obrigado a optar pelo trabalho pela própria necessidade financeira ou pela necessidade financeira da família que conta com a ajuda desse estudante.

Para Dore, Sales e Castro (2014), a necessidade de trabalhar está ligada à dimensão socioeconômica da família do estudante. Ou seja, a necessidade de trabalhar para se manter ou para ajudar no sustento da família afeta a permanência desse estudante na escola, seja pela dificuldade de conciliar o estudo, seja pela distância entre o local de trabalho e a escola.

De acordo com Abramovay e Castro (2015) o trabalho é considerado como um dos principais motivos que levam o estudante a parar de estudar. De acordo com as autoras, “dispor de alguma renda via emprego também seria um desestímulo para continuar na escola” (Abramovay; Castro, 2015, p. 66). Ou seja, para alguns estudantes o fato de já terem conseguido um trabalho dispensa a necessidade de continuarem estudando.

Adificuldade de aprendizagem/disciplinas difíceis/ou não identificação com o curso

As causas da evasão relacionadas à dificuldade de aprendizagem, às disciplinas difíceis e a não identificação com o curso estão presentes nos estudos de Araújo (2013), Arruda (2019), Beneti e Villas Boas (2018), Campos e Santana (2013), Costa (2018), Costa e Borges (2019), Figueiredo e Salles (2016), Gugelmin (2015), Johann (2012), Júnior (2019), Lopes (2017), Neto (2020), Oliveira (2019), Silva (2019), Souza (2013) e Wentz e Zanelatto (2018). Para esses pesquisadores a dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada ao fato de os alunos não terem sido bem preparados nas escolas que frequentaram antes chegar ao curso técnico (Campos; Santana, 2013; Johann, 2012; Lopes, 2017; Júnior, 2019; Neto, 2020; Silva, 2019; Wentz; Zanelatto, 2018). As disciplinas difíceis são aquelas específicas dos cursos técnicos e englobam algumas vezes

matemática, cálculo, programação, disciplinas relacionadas aos cursos de informática (Araújo, 2013; Arruda, 2019; Costa; Borges, 2019; Lopes, 2017; Oliveira, 2019; Souza, 2013). A não identificação com o curso está relacionada muitas vezes ao fato de iniciarem o curso sem um conhecimento prévio do que vão estudar. Muitas vezes o curso não condiz com as necessidades do mercado de trabalho (Araújo, 2013; Beneti; Villas boas, 2018; Costa, 2018; Costa; Borges, 2019; Figueiredo; Salles, 2016; Gulgelmin, 2015; Júnior, 2019; Oliveira, 2019; Silva, 2019; Souza, 2013; Wentz; Zanelatto, 2018).

Em relação à evasão escolar na perspectiva das disciplinas e métodos pedagógicos, Abramovay e Castro (2015, p.119) ressaltam que, “gostar ou não de uma disciplina tem relação com a atitude do professor, com a maneira que ensinam, com a compreensão do conteúdo e com a interação que possuem com os mesmos”. Para as autoras, “o conteúdo é importante e os mobiliza, principalmente se a aula é tida como interessante, com o uso de recursos didáticos criativos e interativos [...]” (Abramovay; Castro, 2015, p. 119).

No que diz respeito a não identificação com o curso Dore, Sales e Castro (2014) mencionam aspectos relacionados ao desinteresse, a desmotivação ou a falta de afinidade com a área profissional do curso escolhido. Para os autores a falta de informação em relação aos cursos e a falta de orientação profissional para a escolha da carreira acarretam essa falta de identificação. Ainda de acordo com os autores a divulgação de informações sobre os cursos técnicos e sobre orientação vocacional evita a desistência de alunos pelo desconhecimento a respeito do conteúdo dos cursos.

Segundo Dore, Sales e Castro (2014) os problemas no curso e na aprendizagem dizem respeito ao excesso de matérias ou conteúdo, aos procedimentos de avaliação, à dificuldade de acompanhar a forma de oferta do curso (integrado, concomitante ou subsequente), ao nível de exigência dos professores, a reprovação e também às deficiências educacionais provenientes de níveis preliminares de ensino impactando diretamente na evasão.

Os problemas familiares

Almeida (2011), Arruda (2019), Campos e Santana (2013), Costa e Borges (2019), Gugelmin (2015), Lopes (2017), Ramos (2015), Silva (2016) e Silva (2019) encontraram em suas pesquisas os problemas familiares como a principal causa da evasão escolar.

Esses problemas familiares podem ser entendidos como a falta de incentivo e de apoio da família para os estudos (Almeida, 2011; Lopes, 2017; Ramos, 2015), à situação econômica dos pais, acarretando na necessidade de o estudante ajudar em casa seja financeiramente (Almeida, 2011; Arruda, 2019;

Campos; Santana, 2013; Costa; Borges, 2019; Gulgelmin, 2015; Ramos, 2015; Silva, 2016), seja desenvolvendo alguma tarefa doméstica (Silva, 2019) ou por problemas de doença na família.

Dore e Lüscher (2011) entendem que o *background* familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é de longe o fator mais importante para o sucesso ou para o fracasso do estudante no seu percurso escolar. Ainda de acordo com as autoras, a qualidade das relações entre pais e filhos, da relação com outras famílias e com a própria escola são determinantes para manterem os filhos na escola.

A distância da escola e a dificuldade de transporte

No que diz respeito à distância da escola, à dificuldade de acesso ao transporte ou à dificuldade de pagar por esse transporte como motivos para a evasão escolar são mencionados nas pesquisas de Almeida (2011), Arruda (2019), Campos e Santana (2013), Johann (2012), Lopes (2017), Oliveira (2019), Silva (2019) e Wentz e Zanelatto (2018).

Esses fatores que causam a evasão escolar, de acordo com os pesquisadores, se referem às dificuldades com transporte em geral (Arruda, 2019; Campos; Santana, 2013; Lopes, 2017; Oliveira, 2019; Silva, 2019) e também ao fato de não haver transporte com horário compatível com o início das aulas. A distância da escola, de casa ou do trabalho é um problema para esses estudantes e causam a evasão (Almeida, 2011; Arruda, 2019; Johann, 2012; Lopes, 2017; Oliveira, 2019; Wentz; Zanelatto, 2018) e também o fato do estudante não ter condições financeiras para pagar pelo transporte para se locomover até a escola (Oliveira, 2019).

Para Dore, Sales e Castro (2014), a dificuldade com o transporte está diretamente relacionada à situação econômica do estudante que não consegue pagar pelo transporte, pela alimentação e até mesmo pelo material que precisa usar para os estudos. A dificuldade com o transporte também acarreta o problema de atraso para chegarem à escola, fato que gera incômodo para alguns professores.

Os problemas de relacionamento com os professores

Como uma das causas mais citadas nas pesquisas, para a evasão escolar, os problemas de relacionamento com os professores estão presentes nas pesquisas de Almeida (2011), Araújo (2013), Costa e Borges (2019), Figueiredo e Salles (2016), Johann (2012), Ramos (2015) e Silva (2019).

De acordo com esses autores, os problemas de relacionamento com os professores implicam no apoio e incentivo destes para com os alunos (Almeida, 2011; Araújo, 2013; Johann, 2012; Ramos, 2015; Silva, 2019) e com a forma que

o professor trata o aluno na sala de aula. Se sentir respeitado, importante e receber atenção dos professores são fatores fundamentais para a permanência de alguns estudantes na escola (Araújo, 2013; Costa; Borges, 2019; Figueiredo; Salles, 2016). A forma que o professor ensina também colabora com a permanência do aluno na escola. Professores criativos, dinâmicos e com boa didática influenciam diretamente na permanência ou na evasão do aluno.

Abramovay e Castro (2015) mencionam que o bom relacionamento entre professores e alunos é importante para o clima escolar. E complementam que: “o bom professor deveria saber desenvolver duas dimensões: saber fazer, isto é, ensinar, ter conteúdo, método para tanto e saber conviver, respeitar o aluno e cuidar da individuação deste, ou associar conhecimentos acadêmicos com civilidade e sensibilidade [...]” (Abramovay; Castro, 2015, p. 96). Ainda de acordo com as autoras, “ter atenção, explicar bem, saber cobrar resultados e utilizar método apropriado de ensino seria qualidades importantes em um professor [...]” (Abramovay; Castro, 2015, p. 96). E ainda, o estabelecimento do diálogo entre o professor e os alunos, quando os alunos se sentem bem tratados [...], os aproxima da disciplina (Abramovay; Castro, 2015, p. 119). Para as autoras as relações entre professores e alunos podem significar um marco na vida dos jovens. [...] essas relações sociais são fundamentais para o estudante e podem tanto fazer com que a percepção da escola seja positiva, como que a abandonem (Abramovay; Castro, 2015, p. 68).

A opção por um curso superior

A opção por cursar a universidade no lugar de um curso técnico também foi bastante citada entre os trabalhos selecionados como motivo para evasão. Esse motivo está presente nas pesquisas de Arruda (2019), Costa (2018), Gugelmin (2015), Oliveira (2019), Silva (2019) e de Wentz e Zanelatto (2018).

Nessa perspectiva, os autores mencionam que a opção por um curso superior está relacionada a não identificação com o curso técnico (Arruda, 2019; Costa, 2018; Gugelmin, 2015; Oliveira, 2019; Silva, 2019; Wentz; Zanelatto, 2018), ao desprestígio dos cursos técnicos frente ao mercado de trabalho em relação ao curso superior e ainda ao fato de um curso superior proporcionar uma melhor colocação no mercado de trabalho (Costa, 2018). Muitos estudantes também iniciam um curso técnico enquanto esperam a aprovação no curso superior.

Para Dore, Sales e Castro (2014) essa preferência por um curso superior está relacionada à possibilidade de mudança de carreira, ou seja, o aluno que não se identificou com o curso técnico opta pela universidade, fato este que pode estar relacionado à falta de uma orientação vocacional. A opção por um curso superior também está relacionada a uma maior valorização do profissional com

curso superior pelo mercado de trabalho. Sendo assim, o estudante encontra nessa mudança o meio mais propício para alcançar um status profissional e econômico mais elevado.

A gravidez/paternidade precoces e/ou a constituição de família

Os estudos de Almeida (2011), Costa (2018), Lopes (2017), Neto (2020), Silva (2016) e Silva (2019) apontam como principais causas da evasão escolar a gravidez e a paternidade precoces ou a constituição de família.

A gravidez (Almeida, 2011; Lopes, 2017; Neto, 2020; Silva, 2016; Silva, 2019) ou a paternidade precoce (Lopes, 2017) também são motivos para a evasão escolar. A necessidade de assumir a responsabilidade pelos filhos ou pela nova família que se inicia (Costa, 2018) faz com que muitos adolescentes deixem a escola. No caso de algumas meninas a vergonha da gravidez na adolescência também faz com que muitas abandonem a escola.

Para Abramovay e Castro (2015, p. 66), “trabalho e família se entrelaçam, destacando-se como motivos para deixar de estudar. Assim, alguns estudantes deixaram a escola porque constituíram família, o que lhes obriga a trabalhar em detrimento dos estudos”. Ainda de acordo com as autoras a gravidez precoce também gera um sentimento de vergonha nas meninas fazendo com elas deixem a escola sendo poucas as que voltam para terminar os estudos.

Outros motivos para a evasão escolar

Com menos ênfase entre os demais, mas não menos importantes, causas como: falta de segurança no entorno da escola, discriminação sexual, *bullying*, ausência de merenda escolar para o turno da noite, violência dentro da escola, foram citadas como motivos para o abandono da escola em alguns dos trabalhos selecionados.

Essas causas foram mencionadas nas pesquisas de Arruda (2019), Júnior (2019), Lopes (2017), Pina (2015) e Silva (2019). A violência dentro (Arruda, 2019; Júnior, 2019; Lopes, 2017) ou no entorno da escola (Pina, 2015; Silva, 2019) é enfrentada por estudantes com colegas que apresentam problemas comportamentais. Esses colegas possuem características violentas e ameaçam os colegas que se opõem às suas ideias. Também foi citada nas pesquisas a violência do lado de fora da escola, ou seja, os alunos temem pelos assaltos que podem sofrer no caminho de volta pra casa, principalmente aqueles que estudam a noite. Importante mencionar, que nesse cenário ocorre também a violência em relação à raça e à orientação sexual.

De acordo com Laplante (2014) estudar em um ambiente seguro é

extremamente importante para o aprendizado do aluno, pois o aluno não consegue aprender em um ambiente hostil. Para o autor a resolução dos conflitos e a prevenção à violência são fundamentais para qualquer escola ou comunidade.

Abramovay e Castro (2015) também chamam a atenção para as brincadeiras sobre as diferenças entre os jovens (*bullying*) e entendem que estas contribuem para a solidificação de desigualdades e para as classificações hierárquicas do outro.

Em relação à falta de merenda escolar, citada apenas em uma pesquisa (Lopes, 2017), Abramovay e Castro (2015) salientam que alguns alunos reclamam da qualidade da merenda que é servida em algumas escolas e que esses alunos consideram a merenda ruim. No entanto, outros alunos enfrentam a questão de não ganharem a merenda na escola, pois, muitos vão direto do trabalho e chegam à escola cansados e com fome e enxerga a merenda como item fundamental para conseguirem estudar. No caso dessas escolas que não fornecem a merenda, os alunos são obrigados a levar o próprio lanche ou a comprar de vendedores ambulantes que ficam nos arredores da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa nos permite dizer que foi possível alcançar alguns dos resultados esperados. Esse tema, considerado complexo demais pelos estudiosos nos mostra que a evasão possui várias e diferentes definições, mas que não existe ainda uma definição que abarque toda a sua complexidade e suas características multifacetadas.

As definições, aqui apresentadas, mencionam que a evasão pode estar relacionada à frequência escolar do aluno, ao abandono da escola, a exclusão desse mesmo aluno pelo sistema, ao fracasso escolar, entre outros, e que atrelados aos fatores pessoais, sociais e institucionais resultam na desistência da escola, por esse aluno.

A evasão escolar é um tema delicado e urgente, visto que, pela evasão escolar, muitas carteiras das escolas estão vazias, acarretando em um prejuízo intelectual, moral e educacional para esse evadido, além de trazer prejuízos também para o setor público que investiu na escola para garantir a vaga para o aluno. No entanto, é controversa essa afirmativa, pois, se é sabido da existência da evasão escolar e os números comprovam, porque ainda não estão sendo tomadas as devidas providências para manter esses alunos na escola?

Essa discussão e interrogativa é feita no sentido de que, se todos sabem e estão cientes das altas taxas de evasão, porque ainda não existem medidas para tornar possível a permanência desse aluno na escola? Percebe-se que a grande preocupação ainda é aumentar o número de vagas nas escolas para que

todos possam entrar nela, mas não o fazem de maneira que o estudante entre e permaneça nessa mesma escola.

O que parece estar acontecendo é que a oferta de vagas nas escolas está sendo maior que a própria demanda. O presente estudo não menciona questões relacionadas ao número de oferta de vagas e quantidade de escolas existentes, mas o cenário escolar brasileiro nos proporciona essa visão.

No tocante às causas da evasão escolar, a pesquisa mostrou que os principais motivos para um aluno evadir estão relacionados ao problema de conciliar o trabalho e a escola, à dificuldade de aprendizagem/disciplinas difíceis/não identificação com o curso, aos problemas familiares, à distância da escola e aos problemas de transporte, ao relacionamento com os professores, a opção por um curso superior, à gravidez/ paternidade/constituição de família precoces, à falta de segurança dentro e fora da escola, ao *bullying* e à falta de merenda escolar no turno da noite. Essas são apenas algumas das causas da evasão escolar. Existem várias outras que não foram mencionadas aqui, mas esses exemplos são suficientes para corroborar com a afirmativa de que a evasão escolar é complexa demais.

Sendo assim, o que é necessário fazer para que esses estudantes consigam concluir seus cursos e que garantam seus diplomas? É controverso mais uma vez quando dizemos que um estudante busca uma qualificação profissional na escola para garantir uma melhor colocação no mercado de trabalho, mas depois que ele está na escola, esse mesmo estudante não consegue conciliar as duas atividades. Trabalhar o dia todo e após o expediente correr para a escola e permanecer até o final da aula, com dificuldades para conseguir um transporte no horário preciso, se deparar com disciplinas difíceis e que muitas vezes não condizem com a necessidade do mercado de trabalho, não ter lanche adequado, enfrentar o colega que discrimina ou o professor complicado, são tarefas árduas demais para um jovem que não dispõe de tudo aquilo que é necessário para ficar na escola e que já enfrentou um longo dia de trabalho.

Entende-se, portanto, que a urgência de medidas que tornem possível a permanência do estudante na escola, já ultrapassou os limites suportáveis. Porque manter o aluno na escola não é tão importante quanto colocá-lo lá? Essa também é uma outra lacuna que necessita ser preenchida.

Numa outra perspectiva, é importante mencionar também que os jovens estão com uma cara nova. Estamos diante da geração da tecnologia. Das crianças que já nasceram conectadas. Houve uma época em que era preciso frequentar os cursos de informática para conhecer e aprender a utilizar o computador. Mas agora, isso ficou para trás e as gerações atuais já tem pelo menos noções básica de informática.

Com o conhecimento e um pouco de domínio dessa tecnologia e dos

celulares que também possuem funções de computador, com as redes sociais e tudo que ela oferece será que a escola ainda é um lugar atrativo para esses jovens? Ainda é possível que a escola ofereça algo de novo que prenda a atenção desses jovens? Aprender português, matemática, história, geografia, ciências é fundamental para a formação desses jovens? Isso não é discutível, mas parece que a situação está caminhando na direção do que é apenas prazeroso.

Importante salientar que o tempo escolar é longo demais, se levamos em conta que estamos diante da geração imediatista, que querem tudo pra ontem e que não estão acostumados a esperar. Ou seja, se estamos diante da geração que não espera, o que nos leva a pensar que eles pretendem permanecer quatro ou cinco anos, por exemplo, numa faculdade?

A tecnologia permite que hoje muitos jovens e adultos também ganhem dinheiro sem sair de casa, trabalhando com um computador e muitas vezes apenas com um celular. As possibilidades são grandes. *Youtubers, tiktokers*, influenciadores digitais entre tantas outras de novas profissões se concretizaram. Se, numa outra realidade as pessoas procuravam a escola para se qualificarem para conseguirem trabalho, hoje já não é mais assim, ou apenas assim. As pessoas estão enriquecendo com as novas profissões e enxergam a escola como desnecessária, obsoleta, desinteressante. Se o jovem entende que não é necessário frequentar a escola para ter uma profissão e ganhar dinheiro, para quê fazê-lo?

Seria permitido dizer, que a criação de cursos rápidos seria uma saída para que esses jovens dediquem um pouco do seu precioso tempo pra escola? Nesse sentido, as interrogações só aumentam.

Enfim, evasão escolar é sério e precisa ser levada em conta. Políticas públicas que visem a permanência do aluno na escola são necessárias e estudos sobre a permanência escolar precisam ser realizados. Porque não perguntar para o próprio estudante do que ele precisa para ficar na escola? Seria um bom começo. Essas são algumas sugestões de estudos futuros que podem ser realizados partindo dos resultados da presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Míriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília: Flacso, OEI, MEC, 2015.

ALMEIDA, Laura Ribeiro de. Evasão escolar no ensino médio: um diagnóstico dos alunos da Escola Pública noturna do Rio Grande do Sul – Brasil. **Revista Internacional de Investigación em Ciencias Sociales**, Assunção, v. 7, n. 2, p. 83 – 118, dez., 2011.

ARAÚJO, Cristiane Ferreira de. **A evasão na educação profissional de nível**

técnico: um estudo realizado com base na trajetória escolar e no depoimento do aluno evadido. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

ARRUDA, Danielle Zanon Marques. **Evasão escolar no ensino técnico:** um estudo de caso numa escola técnica do Centro Paula Souza. 2019. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

BENETI, Marcelo; VILLAS BOAS, Lúcia. A evasão escolar na educação profissionalizante técnica. **Caderno de Pós-graduação**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 157-168, jan./jun., 2018.

CAMPOS, Rafaely Karolynne; SANTANA, Gilvan da Costa. Fatores e motivos da evasão escolar no curso técnico subsequente de manutenção e suporte em informática do IFS – Campus Itabaiana. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 3260–3270.

COSTA, Elivânia Ferreira da. **Descortinando a evasão escolar:** o caso do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Vitória de Santo Antão. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

COSTA, Jackson Barbosa da; BORGES, Ana Patrícia Farias. Evasão escolar no curso de eletrotécnica do ensino médio integrado do IF Sertão de Pernambucano. **Revista Semiárido de Visu**, Petrolina, v. 7, n. 3, p. 366-379, 2019.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772 – 789, set./dez., 2011.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. *In:* DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Souza (Orgs.). **Evasão na educação:** estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014, p. 379-413.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356–392, abr./jun., 2017.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo Ferreira; ROCHA, Cleonice Silveira. Para que jovens? Que políticas? – perfil de alunos ingressantes no ensino médio e políticas educacionais. In: FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo Ferreira; ROCHA, Cleonice Silveira. DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Souza (Orgs.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014, p. 131-162.

GUGELMIN, Lisangela. **Evasão escolar na educação profissional: diagnóstico dos cursos técnicos subsequentes do Colégio Estadual de Pato Branco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio – Grandense: um estudo de caso no Campus Passo Fundo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, 2012.

JÚNIOR, Aherton Batista. **Motivos da evasão escolar na visão dos alunos evadidos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFNMG – Campus Arinos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

LAPLANTE, Matthew D. A epidemia da evasão escolar nos Estados Unidos: estratégias com impacto sobre a melhoria dos índices de formação e de oportunidades para manter viva a luta para acabar com a epidemia da evasão escolar. In: LAPLANTE, Matthew D. Rosemary Dore, Adilson César de Araújo, Josué de Souza Mendes (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014, p. 437-462.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. **Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

NETO, Ceciliano Gomes. **Evasão e fracasso escolar juvenil em uma escola do Seridó Oriental Paraibano**. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2020.

OLIVEIRA, Flávia Alves de Castro. **Evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PINA, Glória Maria Silva. **Evasão escolar no curso técnico em Administração Empresarial e Marketing do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas – CODAI/UFRPE**. 2015. Dissertação (Mestrado em

Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

RAMOS, Jorgeane Silva. **Evasão escolar no ensino médio do Colégio Estadual São Geraldo no município de Santa Terezinha de Goiás**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Faculdades Alves Faria, Goiânia, 2015.

SILVA, Everton Gomes da. **A evasão escolar na perspectiva docente e discente: um olhar para a permanência estudantil em cursos técnicos-profissionalizantes (Nível Médio)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2019.

SILVA, Juana de Carvalho Ramos. **Fatores de influência na evasão escolar: um estudo de caso em cursos técnicos subsequentes do campus Brasília do Instituto Federal de Brasília**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) – Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, Santarém, 2016.

SOUZA, Juarina Ana da Silveira. Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, v. 119, n. 6, p. 19–29, dez., 2013.

WENTZ, Andréa Garcia; ZANELATTO, Elisângela Mara. Causas da evasão escolar no ensino técnico. **Revista Signos**, Lajeado, v. 39, n. 2, p. 115-131, abr./mai., 2018.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR E NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elizângela Marinho Oliveira¹

José Augusto Cordeiro da Costa²

Claudimar Paes de Almeida³

Cristiangrey Quinderé Gomes⁴

Anne Mariette Alves Costa Souza⁵

1. INTRODUÇÃO

A família tem uma função essencial na educação de uma pessoa. É no ambiente familiar que a criança começa a aprender sobre si mesma, a desenvolver habilidades sociais, a adquirir valores e a formar sua identidade. A família fornece o primeiro e mais importante contexto para a educação de uma criança.

A educação na família envolve uma série de aspectos. Primeiro, a família é responsável por prover os direitos básicos da criança, como alimentação, moradia e cuidados de saúde. Além disso, a família tem a responsabilidade de criar um ambiente seguro e estimulante, onde a criança possa explorar, aprender e se desenvolver.

A transmissão de valores e normas também é um aspecto fundamental da educação familiar. As crianças aprendem sobre valores, sobre respeito,

1 Mestranda em Políticas e Administração de Educadores pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, Rio Grande do Sul. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). marinho.eli79@gmail.com

2 Especialista em Letramento Digital pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Pedagogo vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). jccguto@hotmail.com.

3 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

4 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT do IFAM – *Campus* Humaitá. cristiangrey.gomes@ifam.edu.br.

5 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Pedagoga vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. costamariette@hotmail.com.

responsabilidade e solidariedade, a partir dos exemplos ensinados pelos pais e outros membros da família. A família é uma das principais influências na formação do caráter e na construção dos valores de uma pessoa.

A família também ocupa um dever importante na promoção da educação formal. Os pais são os primeiros educadores de uma criança e têm a responsabilidade de incentivar o aprendizado e o desenvolvimento acadêmico. Isso envolve estabelecer rotinas de estudo juntamente com os filhos, ajudar nas tarefas escolares, participar de reuniões e eventos escolares, e estimular o interesse pela aprendizagem.

A partir desses pressupostos, compreende-se que a família deve exercer um compromisso essencial no desenvolvimento escolar do aluno, principalmente nos primeiros contatos com a escola. Desse modo, o artigo tem como objetivo apresentar uma discussão acerca do papel e da importância da família na formação assim como no desenvolvimento do aluno na etapa da educação infantil. Optou-se por uma metodologia de cunho bibliográfico.

2. FAMÍLIA E ESCOLA

A relação entre a família e a escola é de extrema importância para o desenvolvimento e educação das crianças. Ambos desempenham papéis fundamentais na formação dos jovens, complementares à escola, proporcionando-lhes um ambiente de apoio e aprendizado.

A família é o primeiro núcleo de socialização de uma criança. É por meio dela que a criança recebe amor e cuidado, aprende valores e os princípios básicos da vida. A família é responsável por transmitir os primeiros valores éticos, morais e culturais, além de incentivar a criança a desenvolver habilidades sociais, emocionais e intelectuais. Os pais exercem um fundamental no acompanhamento das atividades escolares, apoiando o estudo, ajudando nas tarefas de casa e participando de reuniões escolares. Segundo Picanço (2012, p. 2),

A intervenção dos pais na educação dos filhos é indiscutivelmente essencial. Dar apoio e cuidados adequados ao filho é uma responsabilidade bastante exigente. Muitas vezes, os pais estão preocupados/envolvidos com os outros problemas (profissionais, pessoais, económicos, financeiros) que se esquecem de dar atenção aos seus filhos, o que leva muitas vezes a um afastamento entre pais e filhos, e é precisamente isso que não se quer. Consideramos fundamental nos dias de hoje, e com a constante evolução da sociedade que as escolas devam acima de tudo ser promotoras de políticas/estratégias que promovam uma maior aproximação dos pais à escola.

Por sua vez, a escola é o ambiente formal de aprendizagem. Ela fornece conhecimento acadêmico, promove o desenvolvimento intelectual, estimula habilidades cognitivas e oferece oportunidades para a interação social. A escola

também é responsável por transmitir valores como os cívicos e os éticos, assim como por preparar os estudantes para a vida em sociedade. Os professores têm a tarefa de educar, orientar e avaliar o progresso dos alunos.

Quando a família e a escola trabalham em conjunto, os benefícios para a criança são ampliados. A comunicação aberta e constante entre os pais e os professores é essencial para criar um ambiente favorável ao aprendizado. A colaboração entre eles permite identificar desafios, compartilhar informações relevantes e estabelecer estratégias de apoio adequadas para o desenvolvimento da criança. Para Jungles (2022, p. 21),

Na escola, a participação dos pais contribui para que conheçam as melhores formas de auxiliar seus filhos nas atividades de aprendizagem, a partir do desenvolvimento de uma relação construtiva com os professores, que os oriente a dar conta de sua parte nessa tarefa. É nesse âmbito que a presença física no espaço escolar gera impactos positivos, pois permite uma aproximação face a face, o que colabora para a construção de vínculos entre pais, gestores, professores e funcionários, gerando impactos positivos e sentimentos de confiança e corresponsabilidade para com o desenvolvimento dos estudantes, da escola e da sua comunidade.

Além disso, a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos mostra aos estudantes que a educação é valorizada por eles e encoraja o engajamento bem como a motivação para aprender. A família pode auxiliar na construção de hábitos de estudo, incentivar a leitura, acompanhar o progresso acadêmico e envolver-se em atividades extracurriculares.

Portanto, a parceria entre família e escola é fundamental para promover uma educação completa e de qualidade, proporcionando às crianças as melhores oportunidades para o seu crescimento e sucesso escolar, sem esquecer do pessoal.

2.1 O papel da família na formação do aluno

A família exerce função fundamental na formação escolar e no desenvolvimento de alunos na educação infantil. A primeira infância é um período representativo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, e a influência da família nessa fase é essencial para tal efetivação.

A relação entre a família e a escola é uma parceria que visa proporcionar o melhor ambiente de aprendizagem para a criança. A família é responsável por transmitir valores, estabelecer limites e promover a afetividade, elementos que contribuem diretamente para o desenvolvimento socioemocional do aluno. Esses aspectos são essenciais para a criança se sentir segura, confiante e motivada para aprender. Conforme Oliveira (2014, p. 27),

A família tem um papel central no desenvolvimento da criança, pois é dentro dela que se realizam as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento na sociedade, como a linguagem, sistema de valores, controle da impulsividade. As características da criança também são determinadas pelos grupos sociais que frequenta e pelas características próprias, como temperamento.

Além do mais, a família é um agente importante na formação dos hábitos de estudo e na valorização da educação. Quando os pais se envolvem ativamente na vida escolar dos filhos, demonstrando interesse e participando de reuniões, atividades e projetos, eles transmitem a mensagem de que a educação é importante e que estão comprometidos com o sucesso acadêmico dos filhos. Esse apoio familiar estimula a motivação, a concentração e o desempenho escolar das crianças.

A família também desempenha uma tarefa fundamental no estímulo à linguagem e ao desenvolvimento cognitivo das crianças. As interações diárias, as conversas, as brincadeiras e as leituras em família são oportunidades preciosas para ampliar o vocabulário, desenvolver habilidades de comunicação e despertar o gosto, por exemplo, pela leitura. Colabora Oliveira (2014, p. 27) acerca dessa questão ao dizer que

O processo educativo familiar deve ser adequado para possibilitar à criança o sucesso na aprendizagem, proporcionando-lhe a motivação, o interesse e a concentração necessária para a apreensão do conhecimento. A adequação desse processo compreende o atendimento às necessidades da criança quanto à presença dos pais compartilhando suas experiências e sentimentos, orientação firme quanto aos comportamentos adequados, possibilidade de escolhas, certa autonomia nas suas ações, organização da sua rotina, oportunidade constante de aprendizagem e respeito e valorização como pessoa.

A presença e o suporte familiar têm um impacto significativo na adaptação e no bem-estar emocional das crianças na escola. Quando os pais demonstram interesse, apoio e participação ativa, as crianças se sentem amadas, valorizadas e seguras, o que contribui para a construção de uma autoestima saudável e para o desenvolvimento de relações positivas na escola, com os colegas e professores.

É importante ressaltar que a família não substitui a escola, mas é um complemento fundamental no processo educativo escolar. A colaboração entre a família e a escola fortalece os laços entre essas duas instituições, potencializando o aprendizado das crianças. Destaca Zane (2013, p. 17) ao dizer que, “o contexto familiar e o escolar devem seguir os mesmos caminhos simultaneamente fortalecendo suas relações para obter melhores resultados no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos filhos/alunos.”

Em resumo, a importância da família na formação escolar e no desenvolvimento dos alunos da educação infantil é inegável. A participação ativa,

o suporte emocional, a valorização da educação e o estímulo ao desenvolvimento cognitivo são elementos essenciais que contribuem para o sucesso acadêmico assim como o bem-estar das crianças nessa fase tão importante da vida.

2.2 A importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança

A educação infantil é a etapa inicial da educação formal, destinada às crianças com idade entre 0 e 5 anos. É também conhecida como pré-escola ou jardim de infância, dependendo do país ou região. Essa fase é considerada basilar para o desenvolvimento integral das crianças, pois é nesse período que ocorrem emoções na linguagem, cognição, socialização, coordenação motora e emocional.

A educação infantil tem como objetivo proporcionar um ambiente seguro e estimulante, na qual as crianças possam brincar, explorar, experimentar e aprender de forma lúdica. Ela busca promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a autonomia, a criatividade, a cooperação, o respeito mútuo e a expressão individual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou simplesmente Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, cita que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Os currículos da educação infantil podem variar de acordo com as diretrizes de cada país ou sistema educacional, mas geralmente incluem atividades voltadas para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Ademais, pode envolver jogos, brincadeiras, atividades artísticas, contação de histórias, música, movimento, introdução a números e letras de forma básica, entre outras soluções educativas.

Também, é importante destacar que a educação infantil ainda tem uma responsabilidade significativa na preparação das crianças, para efetivar a sua transição de educação infantil para a educação básica ou ensino fundamental. Ao estimular o gosto pela aprendizagem, a curiosidade e o interesse em descobrir o mundo ao seu redor, a educação infantil contribui para que as crianças desenvolvam uma base sólida para aprendizados futuros. Colabora Polo e Pedraça (2022, p. 1-2)

A educação infantil é o ambiente para maior desenvolvimento da criança, afinal, a inteligência se constrói a partir do meio físico e social que a criança vive, pulando esta etapa da educação básica o aluno/criança ao chegar aos primeiros anos do ensino fundamental onde se desenvolve a alfabetização terá um atraso com relação aos outros alunos, pois as habilidades que deveria ser construídas na primeira etapa não foram conquistadas pelo o aluno por que o mesmo não passou pelo o processo de assimilação acomodação do conhecimento.

É fundamental que a educação infantil seja realizada por profissionais capacitados, como educadores e pedagogos, com a presença de outros profissionais – como bibliotecários, monitores - que possam criar um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento das crianças. Outrossim, o apoio da família nessa fase é fundamental para fortalecer a parceria entre pais e educadores, promovendo o bem-estar e o crescimento saudável das crianças.

2.3 A importância da presença da família na educação infantil

A relação entre a família e a escola é de extrema importância para o desenvolvimento e sucesso dos alunos. Essa parceria é a chave para criar um ambiente de apoio e colaboração, que beneficia o aprendizado e o bem-estar das crianças e jovens.

A família e a escola têm papéis complementares na formação dos alunos. Enquanto a escola é responsável por fornecer o ensino formal, currículo e oportunidades de aprendizado, a família ocupa atribuição de grande importância na educação informal, na transmissão de valores, na promoção da educação moral e no apoio emocional dos alunos. Segundo Silva e Kaulfuss (2017, p. 2),

A escola precisa propiciar meios para a construção do conhecimento e promover o desenvolvimento do aluno, especialmente na primeira etapa da educação infantil que tem a finalidade de desenvolver integralmente a criança. A família e a escola precisam buscar sempre um ambiente saudável para a criança e estimulando a sua educação e aprendizagem, pois a qualidade da educação infantil depende cada vez mais da parceria entre família e escola.

Quando a família e a escola trabalham juntas, há uma troca de informações valiosas que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. Os pais podem fornecer *insights* sobre o contexto familiar, os interesses e as necessidades específicas de cada criança, permitindo que a escola personalize a abordagem educacional assim como o suporte individualizado. Por sua vez, a escola pode compartilhar informações sobre o progresso acadêmico, comportamento e desafios enfrentados pelos alunos, permitindo que a família acompanhe de perto o desenvolvimento de seus filhos.

A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos é vital, podendo incluir as reuniões de pais e professores, envolvimento em eventos escolares, participação em comitês escolares ou associações de pais, até mesmo apoio nas tarefas de casa. Quando os pais demonstram interesse e apoio pela educação dos filhos, cria-se um ambiente positivo e motivador para a criança em idade escolar, estimulando o engajamento dos alunos com a escola e o aprendizado. Por isso, “entende-se necessário que a família conheça os objetivos da proposta escolar

para acompanhar o desenvolvimento das práticas educativas das crianças, e se comprometa em alcançar o sucesso na aprendizagem e na formação do indivíduo” (Silva; Kaulfuss, 2017, p. 8).

Outrossim, a família pode contribuir para a formação de hábitos de estudo, estabelecendo rotinas e oferecendo um ambiente propício ao estudo em casa. O incentivo à leitura, à pesquisa e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais também pode ser promovido pela família, complementando o trabalho realizado na escola.

A comunicação aberta e regular entre a família e a escola é essencial. Pais e professores devem compartilhar informações, trocar *feedback* com a escola e discutir estratégias para apoiar o progresso dos alunos. Esse diálogo construtivo ajuda a identificar possíveis desafios ou problemas precocemente, permitindo procedimentos adequados para auxiliar os alunos no seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Contribui Gonzaga e Santos (2022, p. 5) ao comentar que “o suporte familiar é vital no desenvolvimento da criança, pois ela está em formação e em completo ato de aprendizagem, pois não tem como base uma experiência de vida ou conhecimento, sendo assim a família é responsável pela introdução de caráter e suporte na personalidade da criança.”

Desse modo, a relação entre família e escola é uma parceria fundamental na educação dos alunos. A colaboração entre essas duas instituições fortalece o ambiente educacional e contribui para o crescimento, aprendizado e bem-estar dos alunos. Quando família e escola trabalham unidas, o impacto positivo no desenvolvimento dos alunos é significativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família tem incumbência ativa na escolha da escola e na orientação educacional dos filhos. Os pais podem ajudar a identificar as necessidades individuais da criança, buscar escolas que atendam a essas necessidades e acompanhar o progresso acadêmico de seus filhos ao longo do tempo.

É importante ressaltar que a família não está sozinha na educação de uma criança. A educação é uma responsabilidade compartilhada entre a família, a escola e a comunidade. A escola possui encargo complementar na educação formal, fornecendo conhecimentos específicos, oportunidades de socialização e interação com outros alunos. A comunidade também pode influenciar a educação de uma criança, fornecendo recursos, apoio e oportunidades extracurriculares.

Portanto, a família cumpre encargo fundamental na educação de uma pessoa, fornecendo os alicerces para seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Por meio da transmissão de valores, do estímulo ao aprendizado e do apoio emocional, a família cria a sua base para o sucesso educacional e

o bem-estar geral de seus membros. Para mais, deve acompanhar a formação inicial do aluno, nesse caso, na educação infantil, haja vista que é aí que acontece os primeiros contatos dos alunos com a educação formal e a contribuição para o seu desenvolvimento intelectual e integral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn1.pdf. Acesso em: 30 mai. 2023.
- GONZAGA, Talita; SANTOS, Valério Xavier dos. **A importância da família na educação infantil**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/1051/AIMPOR~1.PDF?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jun. 2023.
- JUNGLES, Lisiane Alvim Saraiva. **Parceria família-escola: benefícios desafios e proposta de ação**. – Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2022. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/parceria_familia_escola_vf.pdf. Acesso em: 27 mai. 2023.
- OLIVEIRA, Jorge dos Santos. **O papel da família na vida escolar dos filhos**. Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, 2014. Disponível em: https://faced.unifesspa.edu.br/images/TCC_PARFOR/2014/JORGE_DOS_SANTOS_OLIVEIRA-compactado.pdf. Acesso em: 30 mai. 2023.
- PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. Lisboa, 2012. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.
- POLO, Aparecida Tamires; PEDRAÇA, Dulce Guimarães. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento pleno da criança**. 15º Congresso Nacional de Iniciação Científica - CONIC, 2015. Disponível em: <https://conic-semesp.org.br/anais/files/2015/1000021105-capa.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.
- SILVA, Catia Regina; KAULFUSS, Marco Aurélio. **A importância da família na educação infantil**. 2017. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/NWgq2JCop9F9YwD_2017-1-21-11-14-37.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.
- ZANE, Andréia, Dias S. **A Função da Família na Educação Escolar**. Monografia (Especialização de Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20981/2/MD_EDUMTE_2014_2_115.pdf. Acesso em: 30 mai. 2023.

GESTÃO DE QUALIDADE EM BIBLIOTECA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM

Ozeas Felix Pires de Moraes¹
Claudimar Paes de Almeida²
Juciana da Silva Leite³
Tatiane de Aguiar Romano⁴
Cristiangrey Quinderé Gomes⁵

1. INTRODUÇÃO

As mudanças atuais têm exigido de todas as organizações, em seus mais diversos níveis, mudanças necessárias para que o atendimento de qualidade possa suprir as demandas advindas do seu público. Muito se tem refletido sobre as estratégias que precisam se efetivar, de forma a atingir os objetivos traçados. Não diferente, o contexto universitário é tocado por tais mudanças.

Nesse sentido, deve-se pensar, dentre os mais variados espaços e serviços que estão presentes no contexto universitário, sobre a importância da biblioteca, visto que faz parte de um importante recurso de uma universidade, servindo também como subsídio para avaliações, como bem ocorre nas avaliações institucionais de reconhecimento e autorização de instituições de ensino superior bem como dos cursos de graduação. Macieira (2008) contribui ao dizer que as

-
- 1 Especialista em Gestão Pública pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Auxiliar Administrativo na Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Ozeasfelix@gmail.com.
 - 2 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.
 - 3 Especialista em Formação de Leitores pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá - RJ. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). juci_leite@hotmail.com.
 - 4 Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Pedagoga vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). tatianeromano2015@gmail.com.
 - 5 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT do IFAM – *Campus* Humaitá. cristiangrey.gomes@ifam.edu.br.

universidades são apoiadas pelas bibliotecas, tendo elas grande importância no desenvolvimento social, cultural e econômico, assim são instrumentalizadoras e alicerces no ensino superior.

A biblioteca universitária tem o objetivo de dar suporte ao ensino, a pesquisa e a extensão, de forma que discentes e docentes possam se valer de seu acervo e de seus serviços, contribuindo na disseminação da informação, seja qual for a área de conhecimento. Para tanto, esse espaço precisa de uma gestão de qualidade e de pessoas qualificadas que deem conta das necessidades surgidas a partir dos seus usuários.

Desse modo, a pesquisa em questão tem como objetivo geral discutir a importância da biblioteca universitária e os seus principais aspectos para que seja oferecido um serviço de qualidade aos seus usuários, e como objetivos específicos: compreender o papel da biblioteca no ensino superior; destacar a importância da gestão de qualidade e a sua influência nos serviços informacionais; refletir sobre a importância do bibliotecário no ambiente da biblioteca; e verificar o olhar dos professores, alunos e do auxiliar de biblioteca sobre o serviço e qualidade da biblioteca da unidade acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Núcleo de Ensino Superior de Humaitá (-NESHUM).

Portanto, com o intuito de alcançar os objetivos propostos, o presente capítulo apresenta-se a partir das seguintes seções: Bibliotecas Universitárias; Gestão de qualidade e sua influência nos serviços informacionais; e Um panorama sobre a biblioteca da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no município de Humaitá (AM). Articula-se, assim, o olhar de pesquisadores teóricos sobre os temas destacados e o olhar dos usuários sobre o *locus* de pesquisa.

2. BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

As bibliotecas universitárias são consideradas um dos principais alicerces dentro do espaço acadêmico e tem o papel principal de subsidiar as mais diversas atividades seja as de ensino, pesquisa ou extensão realizadas pelas universidades. Todavia, apesar de sua grande importância e de ter uma função essencial dentro da universidade, a biblioteca universitária é caracterizada pela complexidade em relação ao seu papel e sua administração.

Segundo Almeida (2008), a biblioteca tem sido uma importante ferramenta, organizada e contribuinte, sendo responsável pelo avanço tecnológico e científico. Por isso, há a necessidade de que as pessoas que são integrantes desse espaço estejam sempre atentas às mudanças inerentes a tal avanço. Dentro dessa organização, cada trabalhador tem sua função e deve responder de forma responsável às atividades que lhe são atribuídas. Contribui Silveira (2009, p. 127) sobre esse aspecto que:

As bibliotecas universitárias são agências sociais criadas para fomentar o alcance de atividades fim das universidades. Devem se empenhar para alcançar objetivos e cumprir metas organizacionais e sociais relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Em contrapartida, devem atender a expectativas de sua comunidade interna de trabalhadores, ou seja, de seu diversificado quadro de funcionários, de modo a favorecer a qualidade de vida e satisfação no ambiente de trabalho.

A partir dessa afirmação de que as bibliotecas universitárias são agências sociais fomentadoras da produção intelectual, colocamos em discussão a educação superior, que tem vivenciado no século XXI um contexto de grandes pressões políticas vindas de várias ordens. Ainda, é submetida a responder aos anseios sociais existentes. Macedo *et al.* (2005), Micheloto, Coelho e Zainko (2006), Bertolin (2007), dentre outros autores, discutem que as universidades têm ampliado o número de vagas devido ao surgimento e à criação de novos cursos, sem contar o quanto têm se reestruturado em diversos aspectos voltados para os projetos pedagógicos e métodos docentes, devido às reformas voltadas para o ensino superior.

Nessa perspectiva, as bibliotecas universitárias têm como objetivo corresponder a essas novas demandas, já que são formadas a partir de subsistemas universitários. Para Oddone (1998), é necessária disposição para a construção de novos modelos estruturais, com a existência de um sistema que possa contribuir significativamente na pesquisa, na construção de meios para a produção científica, na expansão do conhecimento e da aprendizagem, além de cumprir com uma de suas funções que é a de prestar serviços extensionistas.

Em vista do cumprimento das metas e dos objetivos apresentados, necessita-se de uma visão diferenciada e inovadora dos gestores das bibliotecas acadêmicas, em vista da elaboração de novas estratégias para a formação e efetivação de recursos humanos que possam atuar na linha de frente das bibliotecas. Essas pessoas precisam estar capacitadas para o enfrentamento de situações que possivelmente possam surgir, além de ter uma visão interdisciplinar, buscando suportes teóricos nos variados campos. A informação e o conhecimento devem ser objetos norteadores da ação.

A sociedade da informação tem implicado na organização de trabalhos que visem a cooperação e o compartilhamento, em busca de solucionar problemas que atinjam diretamente a sociedade, utilizando tanto o conhecimento quanto a informação para a melhoria da coletividade. Destaca Rojas (2007) que a sociedade do conhecimento tem o compromisso de garantir a troca de saberes, ações contribuintes dentro de um processo solidário que garantam condições sociais de vida para as gerações presentes e futuras, sem pensar na possibilidade da existência da marginalização.

As bibliotecas universitárias devem estar acompanhando o processo de modernização, que deve tentar solucionar o máximo possível os serviços rotineiros presentes nesse contexto. Implantar uma infraestrutura de comunicação é um dos passos a ser adaptado, haja vista a agilidade de informação que o usuário necessita. Tal procedimento é idealizável ao passo da visão que os gestores das bibliotecas vão ter sobre a tecnologia da informação.

No entanto, para Costa (1995), as bibliotecas universitárias atuais têm enfrentado muitos conflitos organizacionais, dentre eles o número reduzido de funcionários e de orçamento, implicando na função de possibilitar elementos construtores do conhecimento e da informação. Ainda, precisa-se pensar na cultura que sustenta a política administrativa das bibliotecas universitárias. Silveira (2009, p. 139) contribui ao afirmar que: “modificam-se culturas das bibliotecas a partir da mudança de atitudes das organizações que as sustentam, das pessoas que as gerenciam e das demais equipes que nelas desenvolvem suas atividades profissionais”. Desse modo, as bibliotecas devem criar sistemas que sustentem uma política que colabore na fomentação, efetivação e no oferecimento de serviços de qualidade aos usuários, visto que esses contribuem de forma significativa na ampliação e promoção da pesquisa, da extensão e produção intelectual.

3. GESTÃO DE QUALIDADE E SUA INFLUÊNCIA NOS SERVIÇOS INFORMACIONAIS

O conceito de qualidade teve sua evolução e foi se modificando com o tempo em relação à visão que se tinha sobre e o que a caracterizava. Vista inicialmente como inspeção por utilizar instrumentos para tal, a qualidade tentava alcançar a melhor uniformidade do produto. Ainda em outro momento, a qualidade era almejada a partir de instrumentos e técnicas estáticas e, posteriormente, foi sendo discutida como sendo instrumentalizadora de sua própria garantia.

Atualmente, é vista como gerenciamento estratégico, pois preocupa-se com as necessidades surgidas no mercado, haja vista a concorrência que é apresentada nesse meio. Dessa forma, além de estar atenta às necessidades do mercado, também procurar satisfazer as dos clientes. Por ter diversas definições, o termo qualidade não encontra um conceito e um consenso definitivo.

Apesar de muitas definições de qualidade, há sempre algo que pode ser acrescentado, pois varia conforme o contexto e objetivos. Todavia, conforme diz Machado (2012), há um consenso dentre os objetivos que a qualidade quer atingir, a satisfação em atender as necessidades do cliente e superar as expectativas advindas deles. O cliente deve ficar satisfeito com o produto ou

material que adquiriu, só assim poderá - ou voltará a - adquirir aquele produto ou outro, já que a empresa ou instituição proporcionou um bom produto.

É preciso estar sempre atualizado e atento às necessidades do mercado, pois o nível de qualidade deve alcançar ao máximo àquilo que as pessoas estão à procura. A qualidade de um produto deve estar caracterizada pela confiabilidade, durabilidade, precisão e ser fácil de ser manuseado, além da facilidade na sua manutenção. Para tal idealização qualitativa, tanto do produto quanto da prestação de serviço, necessita-se de pessoas preparadas, o controle de processo e matérias-primas apropriadas. Segundo Machado (2012, p. 36):

A garantia da qualidade se baseia no planejamento e na sistematização dos processos. Ela estrutura-se na documentação escrita, que deve ser de fácil acesso. O que se deseja na empresa é o zero defeito. Esse espírito precisa ser incorporado na forma de agir e pensar de todos na empresa. Não se pode esquecer também da preocupação com o meio ambiente.

O planejamento e a sistematização das metas que se quer alcançar é essencial. Por isso, deve ser de fácil acesso, disponibilizando-os de forma que todos que integram a empresa possam saber o que ela deseja alcançar. Desse modo, a qualidade pode ser preservada por todos e a gestão pode se efetivar de forma processual e positiva.

Tais aspectos estão presentes na norma regulamentadora ISO 9001, como norma de gestão de qualidade. A gestão de qualidade deve ter um sistema de gerenciamento de qualidade, de forma que possa envolver toda a comunidade que faz parte da empresa, da direção ao colaborador. A ISO apresenta alguns princípios de qualidade. Contudo, cada princípio deve ser analisado com cuidado para que os objetivos da empresa sejam realmente alcançados. Vejamos os princípios de qualidade proposto pela ISO 9001:

- Foco no Cliente: os funcionários devem trabalhar para atender o cliente de forma satisfatória e agradável, pois sem eles a empresa não obteria a sua fidelização;
- Liderança: deve ter solidez e estar por dentro dos avanços do mercado da empresa. Além disso, a organização deve oferecer as ferramentas necessárias para que os liderados executem os processos com eficácia;
- Abordagem de Processo: é a relação entre funcionários e as tarefas que são executadas na empresa, além da relação entre a entrada e saída desses processos e a oferta de recursos para que a atividade seja bem desempenhada;
- Abordagem Sistêmica para a Gestão: os processos devem ser visualizados como um sistema, onde tudo que faz parte do sistema interaja. A partir disso, os processos poderão ser avaliados e organizados;
- Envolvimento das Pessoas: conforme explica o conceito de Gestão da Qualidade, a equipe de trabalho é um dos principais recursos da empresa;
- Melhoria Contínua: nesse princípio, a equipe adquire o conhecimento de como os processos devem ser realizados para atingirem a qualidade;

- Abordagem Factual para Tomada de Decisões: através dos indicadores, das auditorias e análises feitas através do Sistema de Gestão da Qualidade, os gestores poderão verificar as oportunidades e desafios da empresa, e assim tomar decisões que auxiliarão na melhoria dos serviços e produtos;
- Benefícios Mútuos nas Relações com os Fornecedores: tanto funcionários, quanto fornecedores, estabelecem uma relação de parceria com a empresa. Com esse tratamento, prazos e preços contribuem para a qualidade dos produtos e serviços.

Não é tão atual a preocupação com a qualidade de serviço, visto que a busca pela qualidade e eficiência sempre foi bem como é um dos objetivos para o desenvolvimento e crescimento da empresa. Todavia, tal realidade vem se destacando cada vez mais por parte dos organizadores, chefes, gestores, produtores, dentre outros, pois a qualidade da prestação de serviço tem se tornado forte estratégia competitiva. Corrobora Neto (1992) ao citar que, no passado, qualidade significava o ato de separar os produtos bons dos ruins. Para Oliveira (2009, p. 16), “[...] a preocupação com a qualidade dos produtos e serviços não é recente ela remonta à década de 1920, quando as empresas demonstravam preocupação com a falta de compatibilidade de seus produtos com as reais necessidades de seus clientes”.

A empresa que não oferece qualidade acaba perdendo espaço no mercado, haja vista que a competitividade tem tomado conta do cenário econômico atual. A qualidade se caracteriza pela busca de satisfazer o máximo os usuários. Logo (1996) contribui ao definir qualidade como sendo um valor que todos reconhecem, de forma diferente pelos diversos grupos inseridos na sociedade. Por mais que se apresente o mesmo produto e o mesmo serviço, a percepção sobre eles é diferenciada pelos indivíduos, pois aí se incluem experiências, expectativas e necessidades distintas.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que a qualidade é vista como algo relativo. Ao procurar determinado produto, a pessoa saberá se encontra nele a qualidade desejada, o que não quer dizer que tal qualidade encontrada atenderá a necessidade de todos que buscaram tal produto. Logo, é subjetivo dizer o que é qualidade em vista da apresentação das necessidades diferenciadas e das expectativas esperadas.

Ao adentrarmos no campo de gestão, a definição de qualidade ainda encontra diversas controvérsias. Para Paladini (2004), muitas pessoas ainda associam qualidade com perfeição, isso tende a gerar confrontos quanto a concretude com a gestão de serviços. O mesmo autor ainda ressalta que a qualidade é constituída pela multiplicidade de itens. Desse modo, são diversas as variáveis que o consumidor leva em consideração quando decide utilizar determinado serviço ou comprar e consumir determinado produto.

Compreendemos, a partir de então, que a qualidade de serviço perpassa por etapas importantes e sofre as mais variadas influências de decisões advindas do mercado e daquilo que as pessoas necessitam. Dessa forma, a empresa deve procurar sempre renovar-se e também trabalhar de forma a possuir uma melhor qualidade de serviço possível.

No tocante à gestão de qualidade, essa tem grande importância e influência quanto à prestação de serviços, haja vista que um serviço bem realizado produz muitos benefícios para seus usuários e tende a ser reconhecido de forma positiva. Nesse contexto, os serviços informacionais precisam de maior atenção, isto é, necessitam de um olhar para que sejam aprimorados. O profissional da informação precisa ter bem claro a importância da presença da qualidade na gestão da biblioteca. Há de se criar uma cultura organizacional, na qual ocorre de forma constante a melhoria na prestação de serviços e produtos proporcionados pela biblioteca.

Conforme Amaral (1996), é fundamental que aconteça uma atuação efetiva por parte das unidades de informação, com o intuito de propiciar aos usuários serviços que atendam às suas necessidades e que contribuam no aprimoramento juntamente com o desempenho dos profissionais que prestam os serviços de informação. Pensar em métodos e técnicas não são o bastante para garantir uma melhor qualidade de serviço. Atuar ainda é a melhor forma de contribuir no aperfeiçoamento. Logo, a avaliação é parte necessária para a atualização constante.

Em bibliotecas públicas, infelizmente, muitos usuários têm uma visão negativa pelo fato de a instituição não desempenhar ou prestar um serviço eficiente à sociedade. Tal serviço não tem alcançado a satisfação dos seus usuários, o que tem levado esses a não frequentarem mais o espaço das bibliotecas, pois não enxergam como um espaço estruturado para atender as necessidades existentes.

Para que a biblioteca pública apresente ou ofereça serviços e produtos de qualidade, o aporte financeiro não é necessariamente o principal aspecto. É claro que esse fator não fica fora, mas necessita-se priorizar uma política administrativa e gestão profissional comprometida em concretizar os objetivos assim como a missão que a organização se propõe a atingir. O fator humano e técnico são instrumentos fundamentais para que ocorra uma boa gestão na biblioteca. Vandí (1999) contribui ao dizer que os gestores das unidades, frente os paradigmas administrativos atuais, têm enfrentado o desafio de se adequarem às mudanças surgidas. Por isso é que muitas vezes existe a dificuldade de proporcionar serviços de qualidade à comunidade de seus usuários.

Os resultados positivos vão depender muito da organização e administração das pessoas que contribuem com os serviços prestados, além da

preparação e treinamento para que essas possam disponibilizar assim como viabilizar a efetivação de um trabalho e produtos com qualidade.

Tanto as organizações precisam ter padrões de qualidade com o intuito de atender as necessidades de seu público como também as unidades de informação, de forma a atender o seu público-alvo de forma mais adequada e com eficiência. Desse modo, a gestão de qualidade tem se tornado um fator essencial nos dias atuais, devido às grandes exigências acarretadas desse contexto globalizado e dinâmico. Como afirma Valls (2005) que, quando as organizações de serviços e as unidades de informação adotam a qualidade como fator fundamental, concretiza-se a melhoria na prestação de serviço, o cliente ou usuário fica satisfeito, a produtividade e a eficiência se tornam aspectos presentes, beneficiando a expansão da empresa em seu lugar de atuação.

4. METODOLOGIA

A metodologia é parte fundamental para que a pesquisa tenha resultados significativos e atinja aos objetivos propostos. Por isso, definimos os passos metodológicos de acordo com a narrativa a seguir.

Primeiro momento: realizamos um levantamento de teorias e as selecionamos com o intuito de embasar a pesquisa realizada; dentre essas, publicações de dissertações, artigos e livros, que contribuísse significativamente nas discussões acerca da temática escolhida. Sobre a pesquisa bibliográfica, destaca Severino (2007, p. 122) que “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”.

Segundo momento: realizamos um questionário para professores, alunos e auxiliar de biblioteca da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), *campus* Humaitá (AM), de forma que contribuísse nas reflexões sobre a gestão, administração e as problemáticas existentes quanto ao acervo, empréstimos de livros e à disponibilidade da biblioteca como espaço propício para estudo e contribuidora na aprendizagem. O questionário apresenta uma série organizada de perguntas feitas pelo pesquisador e que devem ser respondidas de forma escrita pelos participantes da pesquisa. Para Silva e Menezes (2005, p. 33), “o questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento”.

No terceiro momento: ocorreu a análise das questões respondidas pelos sujeitos da pesquisa, realizando, assim, uma articulação das discussões teóricas com as respostas. Segundo Silva e Menezes (2005, p. 20), “o ambiente natural

é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”.

5. UM PANORAMA SOBRE A BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA) NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ (AM)

Nesse tópico, apresenta-se uma análise a partir de dados colhidos de alunos, professores e do auxiliar de biblioteca do NESHUM. Foi aplicado um questionário semiestruturado com questões direcionadas sobre a temática em discussão. Participaram 32 (trinta e dois) sujeitos, sendo 19 (dezenove) do sexo feminino e 13 (treze) do sexo masculino, de idade entre 21 (vinte e um) e 53 (cinquenta e três) anos. Vale lembrar que todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando análise das respostas desde que seus nomes sejam preservados. Por questões éticas, estaremos nomeando os participantes de A1 a A32.

Na primeira questão “Qual a importância da biblioteca universitária para a comunidade acadêmica?”, trinta participantes responderam que ela é *muito importante* e dois que é *importante*. Entende-se a partir dessas respostas que a biblioteca é vista como um espaço fundamental na vida dos alunos e daqueles que a utilizam diariamente para atender às disciplinas e pesquisas que precisam fazer para a sua formação e ampliação do conhecimento. Burke (2003, p. 56) comenta que as bibliotecas são “centro de estudos, locais de sociabilidade culta e de troca de informações e ideias, além de serem lugares de leitura”. Logo, o pensamento do autor está ligado às ideias que os participantes da pesquisa têm sobre a biblioteca.

A segunda pergunta, que era sobre “A biblioteca possui um profissional bibliotecário com formação específica?”, dezessete disseram não e quinze sim. Ocorre aí uma contradição de respostas, pois a pessoa responsável pela biblioteca não tem formação na área de Biblioteconomia e está lotada no cargo de auxiliar de biblioteca, assim cria-se uma deficiência nesse espaço, visto que é necessária formação para a gestão desse espaço fundamental para a comunidade acadêmica.

O bibliotecário tem papel importantíssimo para a concretização desses ideais, haja vista que, para Rocha (2000, p. 34), “[...] no processo de conscientização e busca, vai descobrindo a dimensão de suas possibilidades e necessidades, bem como as formas de superá-las, mediante sua participação na sociedade”.

Quanto à terceira pergunta, “Existem recursos humanos suficientes para o atendimento ao público local? Se não existe, qual seria o quadro necessário de pessoas para que a administração e a gestão da biblioteca oferecessem um

serviço de qualidade?”, vinte e cinco responderam não e sete sim. Ao se referirem à formação do quadro de funcionários necessário, eles destacaram:

*- Mais livros voltados para os cursos (A1); - 2 (A2); - Precisamos de alguém que nos forneça as informações necessárias sobre as programações da universidade (A3); - Mais um auxiliar de biblioteca (A4); - Um ambiente propício (A5); - 3 servidores (A6); - Existe (A7); - Ter profissionais em todos os horários de aula. Principalmente noturno (A8); - 3 (A9); - Pelo menos uma pessoa (A10); - Mais profissionais na área (A11); - No mínimo 2 (A12); - 07 (A13); - O bibliotecário que está faltando (A14); - No mínimo 04 pessoas (A15); - Um secretário ou administrador, para controlar entradas e saídas dos livros e quem frequenta a biblioteca (Cadastro), pelo menos 2 profissionais da área para orientar os pesquisadores nas escolhas dos livros (A16); - Formação administrativa (A17); - Ter livros fornecidos para cada curso em específico (A18); - **** (A19); - Um profissional para atender no turno Vespertino (A20); - Internet. E novas obras para o acervo com pesquisas específicas para o polo. Como também um bibliotecário ou profissional qualificado para auxílio (A21); - Profissionais na área (A22); - Existe (A23); - Ter no mínimo duas pessoas, responsável somente pela biblioteca. Assim poderia ficar no turno da manhã e outra à tarde, para atendendo assim as necessidades acadêmicas (A24); - Um funcionário qualificado e bem preparado para cada turno que a universidade fica em funcionamento (A25); - Seria necessário que houvesse mais de um(a) bibliotecário(a), ou que pelo menos, houvesse bolsistas competentes para o atendimento e cumprimento do serviço no respectivo ambiente (A26); - Poderia ter uma forma de ajudar o público (A27); - 2 (A28); - Uma quantidade suficiente de pessoas que estejam disponíveis para tal tarefa e também fossem qualificados (A29); - 2 pessoas (A30); - Três bibliotecários (A31); - Mais livros voltados para os cursos (A32).*

Ao se tratar da quantidade de profissionais para gestar a biblioteca da UEA, os participantes citam a quantidade entre um a - no mínimo - sete pessoas. Essa oscilação de quantidade de pessoas nos conduz a refletir que há necessidade de pessoas para a gestão da biblioteca e para o atendimento ao público que se vale de tal espaço para utilizar o acervo que se encontra disponível.

Tratando-se da boa gestão e da administração da biblioteca, os sujeitos pesquisados destacam diversas situações como: um acervo maior de livros, principalmente os voltados para os cursos, um ambiente mais propício, manter a biblioteca acessível nos três turnos, contratar profissional com formação na área que auxiliem de forma mais efetiva, internet para pesquisas e cadastro de entrada e saídas de livros e pessoas. Apesar de ser uma apresentação de proposta dos sujeitos em questão, o que externam são problemáticas vivenciadas pela realidade local, haja vista que a biblioteca do NESHUM não dispõe desses elementos fundamentais para o seu desenvolvimento no presente momento.

Não se tem dúvidas de que as bibliotecas necessitam de uma gestão de qualidade. Caso não a tenham, acabam prejudicando-se de forma direta os seus usuários. Nesse caso, necessita de um bom planejamento. Segundo Rodrigues,

Castro e Santos (2013, 99), “o planejamento de uma biblioteca deve-se iniciar com o diagnóstico do objetivo e público alvo, além do espaço físico disponível, para que dessa forma obtenham-se melhores condições de conforto, segurança, estabilidade, acessibilidade, dentre outras”.

Outro ponto que vale destacar é a fala do A5 quando diz “Um lugar propício”, pois a biblioteca não deve ser só um espaço para disponibilizar materiais, mas ser um espaço físico para que os alunos possam realizar suas leituras, propício para acolher quem a utiliza, tanto em material físico quanto material humano. Comentam Hillesheime Fachin (2004, p. 3) que a biblioteca deve ser “um espaço em que os alunos encontram material para complementar sua aprendizagem e desenvolver sua criatividade, imaginação e senso crítico”.

Ainda vale destacar a formação da pessoa responsável pela gestão da biblioteca, pois essa foi uma das questões que entraram em maior destaque nas respostas, visto que a gestão de qualidade é essencial para o bom funcionamento de determinado espaço, principalmente quando esse está disponível para servir a comunidade de determinado local. Nesse sentido, o bibliotecário deve ter a formação necessária para atender as necessidades surgidas no contexto em que atua. Para Holanda e Nascimento (2010, p. 2):

O bibliotecário é o profissional que torna acessível à informação ao usuário, independentemente do suporte que ela apresente, ou seja, a base do trabalho desse profissional se direciona para as técnicas de organização e o tratamento da informação para fins de recuperação e uso. Nesse processo entre busca e recuperação da informação o bibliotecário é o mediador, sendo o que busca o aprimoramento crítico para avaliar os recursos e os produtos que a informação disponibiliza.

Na quarta questão, “A biblioteca tem oferecido serviços de qualidade quanto o acervo e acesso de materiais, espaço físico e atendimento?”, vinte e seis responderam não e seis sim. Já na quinta pergunta “Existem atividades permanentes oferecidas pela administração da biblioteca para que o público-alvo seja levado a pesquisar e se sentir motivado a terem a biblioteca como um espaço subsidiador em sua formação?”, por unanimidade, todas as respostas foram não.

Visualiza-se a insatisfação da maioria dos respondentes pelo serviço prestado pela biblioteca da Universidade do Estado do Amazonas em Humaitá (AM). Refletir sobre esse espaço é fundamental, pois não basta termos o “depósito” de livros, é preciso manutenção, cuidado e organização para que seja oferecido um serviço de qualidade, e para isso a gestão precisa estar comprometida com esse serviço. Não se tem dúvidas de que a biblioteca no ensino superior é vital, corrobora Macieira *apud* (Ferreira, 2008, p. 5) sobre esse aspecto:

Se a biblioteca é importante para o ensino em geral, no ensino superior seu papel é proeminente em virtude do valor da própria universidade, pois nenhuma outra instituição ultrapassa em magnitude a contribuição universitária, a qual torna possível e formidável o avanço tecnológico e científico que se registra atualmente em todos os campos do conhecimento.

No sexto questionamento, “De que forma ocorre a acessibilidade de materiais para consultas e empréstimos em função da pesquisa?”, os questionados responderam:

- Somente durante o período diurno(A1); - Física (A2); De maneira satisfatória (A3); Só livro (A4); Não temos livre acesso a materiais de pesquisa (A5); Empréstimo num período de 15 dias com registro manual. Não há controle de devolução ou extravio de livros (A6); Simples (A7); O aluno escolhe a referência que irá utilizar e o empréstimo é realizado, numa quantidade máxima de 3 livros por aluno (A8); Anotações no caderno de pauta (A9); Por meio de reservas (A10); Cautela (A11); Quando está aberta, pedimos o material emprestado da secretaria da instituição. Assinamos em um caderno com a data de saída (A12); Em função da pesquisa (A13); Os alunos da UEA podem emprestar os livros (A14); Forma fácil (A15); O aluno deixa seu nome no caderno e o livro que você pegou (A16); Somente durante o dia (A17); Anotação em livro (A18); Não suficiente para atender as necessidades dos alunos (A19); Através dos livros (A20); Através da assinatura do acadêmico em um livro de frequência de empréstimos de livros (A21); Assinamos um livro (A22); Apenas em função da pesquisa que vem auxilia (A23); Adequada (A24); Acesso liberado (A25); Todas as vezes que fui emprestar um livro na biblioteca não foi possível, porque a pessoa responsável não se fazia presente. Então se torna difícil, pois só podemos pegar livro com a presença do responsável, se ele não estiver nada de livro (A26); Diretamente na biblioteca, ficando registrado em um livro o material que o aluno pega (A27); De forma direta, ou seja, buscar o material, que muitas, vezes são deslocados para prateleiras de outras áreas (A28); De boa forma (A29); Empréstimo (A30); Com pouca frequência (A31); Assinatura em um caderno (A32).

Alguns afirmam que o acesso aos serviços ocorre somente durante o período diurno, confirmando o que já haviam comentado em respostas anteriores das dificuldades de se realizar empréstimos e visitas à biblioteca pela noite. É importante ressaltar que a Universidade oferece cursos noturnos e muitos dos alunos não tem tempo disponível durante o dia, haja vista seus trabalhos e responsabilidades. Referente a esse contexto, a biblioteca deveria estar aberta em algum horário noturno, já que a mesma disponibiliza os cursos nesse período e o fluxo de pessoas é bem intensivo.

Muitos alunos também afirmam que o acesso é fácil e acontece por meio de cautela, porém vale pensar na resposta dada pelo A12 “Quando está aberta, pedimos o material emprestado da secretaria da instituição. Assinamos em um caderno com a data de saída”. A expressão “quando está aberta” nos possibilita analisar que o horário de funcionamento da biblioteca é inadequado para atender as

necessidades do acadêmico e o empréstimo ocorre por meio da secretaria, ou seja, não há disponibilidade do auxiliar de biblioteca, de uma pessoa específica, para o atendimento na biblioteca durante os três turnos, dificultando o acesso a ela por parte de muitos acadêmicos.

Outro ponto a ser pensado é que esse registro, segundo algumas respostas, ocorre de forma manual sem muito controle de saída e devolução. Destacamos na fala do A6 que o *“Empréstimo num período de 15 dias com registro manual. Não há controle de devolução ou extravio de livros”*. Observamos o descuido com esse processo de registro, pois se não há um controle cuidadoso a biblioteca que já não dispõe de um acervo quantitativo e qualitativo acaba piorando, dificultando a sua qualidade no atendimento e nas necessidades advindas de seus usuários. Silveira (2009, p. 127) comenta sobre a qualidade que a biblioteca deve oferecer e de seu quadro de funcionários:

As bibliotecas universitárias são agências sociais criadas para fomentar o alcance de atividades fim das universidades. Devem se empenhar para alcançar objetivos e cumprir metas organizacionais e sociais relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Em contrapartida, devem atender a expectativas de sua comunidade interna de trabalhadores, ou seja, de seu diversificado quadro de funcionários, de modo a favorecer a qualidade de vida e satisfação no ambiente de trabalho.

Destaca-se ainda a desorganização do acervo que existe, pois os livros muitas vezes não se encontram organizados por área, o que se confirma na fala do A28: *“De forma direta, ou seja, buscar o material, que muitas, vezes são deslocados para prateleiras de outras áreas”*. Essa desorganização acaba por dificultar a localização dos livros que os alunos necessitam, que acabam desistindo de procurar determinadas obras por não se encontrem organizados como deveriam. Necessita-se de uma gestão e de um trabalho técnico bibliotecário que se preocupe com tal aspecto, pois esse fator acaba sendo um dos motivos para que os alunos não procurem tanto esse espaço.

Na sétima e última questão *“A gestão da biblioteca tem correspondido de forma efetiva às necessidades surgidas do público acadêmico local?”*, vinte e oito alunos responderam que não e quatro responderam que sim. Visualiza-se um quadro de sujeitos insatisfeitos com a gestão da biblioteca, que não tem oferecido um serviço de qualidade para a comunidade local. Vemos uma realidade com poucas estratégias de oferecimento de serviços qualificados, dificultando a pesquisa e a produção do conhecimento.

Portanto, diante das respostas daqueles que convivem diretamente com o contexto pesquisado, percebemos a insatisfação do serviço oferecido e ao mesmo tempo não oferecido pela administração da biblioteca. Logo, não ocorre uma gestão de qualidade que possa oferecer serviços efetivos para os usuários,

sendo os aspectos apontados empecilhos para a produção do conhecimento, do saber e das mais diversas pesquisas que possam surgir dos alunos que fazem parte dos cursos oferecidos pela Universidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro tópico sobre as bibliotecas universitárias, percebemos que essas são pilares importantíssimos para o desenvolvimento e ampliação do conhecimento, dando suporte, principalmente, àqueles aspectos que estruturam o saber da Universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, ela contribui de forma significativa no desenvolvimento social, cultural e econômico.

Quando ideias voltadas sobre a gestão de qualidade e sua influência nos serviços informacionais são discutidas, percebe-se que sem uma gestão de qualidade não se apresentam serviços que possam contribuir com a formação dos indivíduos que utilizam de seu acervo, assim prejudicando o processo de formação contínua e das pesquisas que possam colaborar no campo da ciência.

Sobre a formação das pessoas que forma o quadro de funcionários da biblioteca, não se tem dúvidas de que é necessário que estes possuam formação para atuar, pois a qualidade vai depender muito da formação, visto o que já destacamos em algum momento, que a biblioteca não pode ser simplesmente um depósito de livros, mas, sim, um lugar propício para a oferta da formação e ampliação do saber.

Como último ponto de reflexão, diante da apresentação e análise das questões dos sujeitos pesquisados, verificamos que muitos pontos precisam melhorar na biblioteca do NESHUM, haja vista a carência em diversos aspectos e a deficiência no processo de gestão. Portanto, tal artigo é uma discussão que precisa ser ampliada e discutida com os sujeitos que integram e utilizam o serviço dessa biblioteca, em vista de seu melhoramento, atendimento e gestão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniela Pereira dos Reis de. Aprendizagem organizacional em ambientes informacionais. In: VALENTIM, Marta (Org.). **Gestão da informação e do conhecimento no âmbito da ciência da informação**. São Paulo: Polis, Cultura Acadêmica.

BERTOLIN, Júlio C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 12, n. 2, jun. 2007.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COSTA, Marília M. Automação em bibliotecas: o uso de novas tecnologias. In: **Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias**. Campinas: UNICAMP, 1995.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Biblioteca escolar e a leitura. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 8/9, p. 1-9, 2004.

HOLANDA, Cíntia; NASCIMENTO, Amanda. **Bibliotecário**: gestor das unidades de informação. Disponível em: http://rabci.org/rabci/sites/default/files/Bibliotecario_id.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

ISO 9001. **Gestão de qualidade**. Disponível em: <http://gestao-de-qualidade.info/iso-9001.html>. Acesso em: 30 abr. 2024.

LONGO, Rose Mary Juliano. **Gestão da Qualidade**: Evolução Histórica, conceitos básicos e aplicação na educação. Brasília, 1996.

MACEDO, Arthur Roquete de. *et al.* Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, jan. 2005.

MACHADO, Simone Silva. **Gestão da qualidade**. – Inhumas: IFG; Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

MACIEIRA, Jeana Garcia Beltrão. **O papel da biblioteca universitária brasileira na formação acadêmica do ensino superior**: um estudo da biblioteca da Faculdade UNIRON. Disponível em: http://www.revistaintertexto.com.br/index.asp?pg=ler_artigo&cod=45. Acesso em: 30 abr. 2024.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, dez. 2006.

NETO, E. P. C. de. **Gestão de qualidade**: princípios e métodos. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneiro, 1992.

ODDONE, N. O profissional da informação e a mediação de processos cognitivos: a nova face de um antigo personagem. **Informação e Sociedade: Estudos**, v. 8, n. 1, p. 25-41, 1998.

OLIVEIRA, G. G. de. **Gestão de qualidade em Serviços de Informação**: a qualidade percebida pelos usuários da Biblioteca Ministro Oscar Saraiva do Superior Tribunal de Justiça. Monografia. Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2009.

PALADINI, Edson Pacheco. **Gestão da qualidade**: teoria e pratica. 2ed. São Paulo: Atlas, 2004.

RODRIGUES, Anielma Maria Marques; CASTRO, Andréa Cardoso; SANTOS, Edgreyce Bezerra. **Gestão em bibliotecas**: um estudo realizado na associação recifense de ensino superior. *Biblionline*, João Pessoa, v. 9, n.1, p.

96-103, 2013.

ROCHA, Marisa Perrone Campos. **A questão da cidadania na sociedade da informação.** Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-45, jan./abr.2000.

ROJAS, Miguel Angel Rendón. Los valores sociales y políticos dentro del paradigma bibliotecológico en la era de la información. **Transinformação**, Campinas, v. 19, n.1, p. 9-18, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** – 23. ed. rev. e atual. – São Paulo; Cortez, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVEIRA, Júlia Gonçalves da. Gestão de recursos humanos em bibliotecas universitárias: reflexões. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 126-141, maio/ago. 2009.

VALLS, V. M. **Gestão da qualidade em serviços de informação no Brasil:** estabelecimento de um modelo de referência baseado nas diretrizes da NBR ISO. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Departamento de biblioteconomia e documentação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

VANTI, Nadia. Ambiente de qualidade em uma Biblioteca Universitária: aplicação do 5S e de um estilo participativo de administração. **Perspect. cienc. inf.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 231 - 242, jul./dez.1999.

OS MULTILETRAMENTOS E O USO DAS TDIC EM ESCOLAS PÚBLICAS DE HUMAITÁ, AM: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DOS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Alciclei da Graça Cruz¹

Claudimar Paes de Almeida²

Caroline Monteiro Sá³

Kamila Vinhork Nogueira⁴

Izanete Gomes Nogueira de Assis⁵

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC – tiveram um célere crescimento nas esferas sociais e, conseqüentemente, no cenário educacional, torna-se relevante destacar a inserção dessas variadas ferramentas utilizadas em sala de aula para além do livro didático. Para tanto, este artigo é fruto de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvida pelos pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas. Diante desse cenário, o artigo em questão teve o objetivo de refletir acerca dos multiletramentos e dos usos das TDIC no ensino de Língua Inglesa, sob a perspectiva docente, em duas escolas de Ensino Médio, no município de Humaitá, no estado do Amazonas.

O enfoque da pesquisa foi qualitativo, sendo realizada nas seguintes escolas: Centro de Educação de Tempo Integral – CETI – Tarcila Prado de

- 1 Mestre em Teoria e Análise Linguística pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). ac.alciclei@gmail.com.
- 2 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.
- 3 Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade São Vicente – FSV. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). carolinesanbl@hotmail.com.
- 4 Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. kamila_vinhork@hotmail.com.
- 5 Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Izarossi_2000@hotmail.com.

Medeiros Mendes e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAM – *campus* Humaitá, na qual se obteve como participantes um total de cinco professores de Língua Inglesa. Para essa investigação, traçou-se os seguintes objetivos específicos: identificar o uso pedagógico dos multiletramentos e das TDIC em sala de aula, avaliar a relevância do uso das TDIC no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa nas duas escolas em Humaitá, AM, identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Inglesa no uso das TDIC em sala de aula nas respectivas escolas.

Foram utilizados para esse trabalho pesquisadores como: Soares (2004) e (2006), Rojo (2009) e (2012), Cope e Kalantzis (2009), Miranda (2014), Bragança e Baltar (2016), entre outros, que auxiliaram nas discussões de cunho teórico apresentados na segunda seção. Para dar início à discussão, na segunda seção, apresenta-se a fundamentação teórica, organizada em subseções. Posteriormente, foram descritos os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa para, então, apresentar a análise realizada a partir do levantamento de dados e da apresentação dos resultados obtidos. Por conseguinte, as Considerações Finais são apresentadas.

2. OS MULTILETRAMENTOS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO - TDIC

Atualmente, é possível percebermos intensos processos de transformações ocorridos no decorrer do tempo. Dessa forma, pode-se dizer que o mundo tem sofrido contínua mudança e, com isso, cada vez mais tem se tornado “tecnologizado” ou “digitalizado” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 155, *apud* MATTOS, 2011, p. 33). Ademais, os processos de desenvolvimento tecnológico que se perpetuam na sociedade contemporânea culminam no que conhecemos como globalização, na qual são incessantes.

Essa visão de modificações do desenvolvimento das tecnologias implicou também no contexto educacional em que pesquisadores dos letramentos preocuparam-se com a mudança na comunicação e na linguagem, induzindo, assim, aos estudos dos multiletramentos, pois a aprendizagem mudaria também. O termo “multiletramento” ganhou mais destaque na área da Linguística Aplicada quando Cope e Kalantzis, dois dos dez⁶ integrantes do Grupo de Nova Londres (GNL)⁷, no ano de 1996, em um manifesto intitulado “Uma pedagogia

6 Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

7 Grupo de pesquisadores dos letramentos que se reuniram em Nova Londres, em Connecticut e publicaram o intitulado manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures”.

dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”, argumentaram ao afirmar a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, termo cunhado pelo próprio grupo (ROJO, 2012). A autora esclarece que:

[...] a adição do prefixo “multi” ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneos envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais contemporâneo [...] (ROJO, 2012, p. 56).

A partir desse manifesto e da necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, o grupo traçou, como um dos objetivos essenciais, a criação de condições para aprendizagem que colaboram para o desenvolvimento e para o crescimento de sujeitos que adquiriram a habilidade de acesso à aprendizagem de novas e de desconhecidas linguagens sociais, com finalidade de horizontalizar determinadas diferenças comunitárias, de forma flexível, a um interesse comum (COPE; KALANTZIS, 1998 *apud* COPE; KALANTZIS, 2009). Segundo Rojo (2012), o manifesto citado prezava pela inclusão dos novos letramentos uma vez que as mudanças tecnológicas formatavam diferentes esferas sociais contemporâneas, de certa forma, devido ao surgimento das novas Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC). Esse foi o argumento usado pelo GNL de que a vida profissional, pessoal e pública das pessoas estavam mudando.

À luz da teoria de Lorenzi e Pádua (2012), as tecnologias digitais, cada vez mais, estão inseridas no nosso cotidiano, introduzindo, assim, novas maneiras de comunicação. Além disso, os ambientes colaborativos de aprendizagem refletem-nas como ferramentas auxiliadoras de alta relevância no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, nesse caso, a língua inglesa. As TDIC, se aliadas, atuam como ferramentas assistentes no trabalho docente, para que este consiga mediatizar uma dinamicidade didática no ensino da língua (REIS; SANTCLAIR; ALMEIDA, 2015).

Partindo dessa premissa, é observável que as TDIC assumiram e foram incorporadas em inúmeros campos sociais. Nesse panorama, é evidente que o seu uso, bem como os novos letramentos ou, até mesmo “multiletramentos”, já estavam presentes há algum tempo na sociedade, principalmente no público jovem, no caso os alunos, que são os principais alvos do “novo” (BRAGANÇA; BALTAR, 2016). Devido ao uso comum das novas tecnologias, vale ressaltar que o GNL (2006 [1996]) afirmava que tanto os alunos quanto os professores atuam como agentes constituintes nas diferentes mudanças na sociedade e, conseqüentemente, devem ser vistos como parte da globalização.

Com o surgimento de diferentes meios no mundo das comunicações e dos textos, os “multiletramentos” surgem com a proposta de ressignificação na

linguagem da sociedade, que de acordo com Gee (1996) *apud* Cope e Kalantzis (2009, p. 02) é denominado de “[...] linguagens sociais” em profissional, nacional, étnico, subcultural, interesse ou contextos de grupos de afinidade”. A língua inglesa, por exemplo, se propagava e se tornava uma linguagem do mundo, sendo divergida em inúmeras variáveis regionais. Com a percepção da mudança na padronização singular do currículo de alfabetização e com o surgimento de novos significados ou diferentes discursos, uma pedagogia de Multiletramentos precisaria abordar isso como uma característica indispensável de ensino e de aprendizagem (GEE, 1996 *apud* COPE; KALANTZIS 2009, p. 02). Nessa perspectiva, ressalta-se que, no cotidiano, também, existiam alguns discursos que não eram levados em consideração antes dos multiletramentos, pois, posteriormente a essa observação, foi possível ter uma percepção de que existiam outros meios discursivos.

Quanto ao conceito de multiletramentos e de letramentos, cabe deixar em evidência a diferença entre ambos. Primeiro, os letramentos apontam para a multiplicidade e para as múltiplas práticas letradas, sendo estas valorizadas ou não nas sociedades. No que se refere aos Multiletramentos, caracterizam-se por estabelecer “dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Com relação à multiplicidade de culturas, destaca-se que:

[...] o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, sejam vernaculares e dominantes; de diferentes campos, ditos “popular, de massa ou erudito”, desde sempre híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”, o que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das tecnologias digitais (García-Canclini 2008[1989], 302-309 *apud* CORRÊA; DIAS, 2016, p. 249).

Destarte, entende-se que já não vivemos em sociedades com culturas específicas, ou seja, há diversas culturas dentro de uma sociedade. Como García-Canclini (2008[1989]) menciona, o conhecimento não se torna puramente territorial, mas possibilita a criação de outros. Para isso, o autor cunhou os termos “desterritorialização”, “descoleção” e “hibridação”.

No que se refere à multiplicidade semiótica, Rojo (2012) corrobora que essas variedades de linguagens são nitidamente perceptíveis nos textos reproduzidos atualmente nas diferentes sociedades, conhecida como multimodalidade ou multissemiose. Em outras palavras, trata-se de textos que ganham outras concepções e outras formas, “que exigem multiletramentos. Ou

seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

A autora ainda sobrepõe alguns aspectos relevantes que caracterizam os multiletramentos, bem como: “eles são interativos; mais que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas)” (ROJO, 2012, p. 23). É possível perceber que os multiletramentos exigem novas ferramentas além, é claro, das ferramentas consideradas canônicas⁸ para os estudos.

Dessa forma, os estudos linguísticos acerca dos multiletramentos e das TDIC vêm nos mostrar, segundo Rojo (2012), que as variedades de práticas de letramentos não se configuram como atuais. Pelo contrário, esses diferentes aparelhos e recursos estiveram presentes desde o século XX, gradativamente, enquadrando-se em diversos contextos. Para os teóricos dos multiletramentos, Cope e Kalantzis (2009), tornar-se um sujeito multiletrado tem o sentido de adquirir a capacidade de construção de sentidos alicerçado em diversos e diferentes canais de comunicação, ou melhor, tipos de textos.

3. LÓCUS DA PESQUISA: IFAM E CETI EM RELAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS E ÀS TDIC

No decorrer da trajetória da educação brasileira, o Governo Federal, em parceria com o Ministério da Educação – MEC –, criou um modelo institucional que, conseqüentemente, alterou todo o cenário da educação pública, sendo de caráter inovador em relação à proposta político-pedagógica, ou seja, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (PACHECO, 2008). De acordo com o Art. 2º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008⁹:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...].

A priori, em uma perspectiva local, em Humaitá, Amazonas, temos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM¹⁰.

8 Papel, lápis, pena, caneta, giz, textos impressos.

9 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm, acesso em 08/06/2020.

10 Mais informações sobre a instituição em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/humaita>, acesso em 08/06/2020.

Esse modelo de instituição carrega uma verticalidade de educação voltada para o desempenho profissional e tecnológico em diferentes áreas e tem “[...] natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (ROCHA, 2018, p. 122). Para tanto, a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), em sua seção II, Das Finalidades e Características dos Institutos Federais, preceitua:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a **infraestrutura** física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; (Grifos nosso).

Aos moldes dos Institutos Federais, houve também uma outra mudança no cenário da educação. Fala-se dos Centros de Educação de Tempo Integral – CETI –, que são também uma criação a partir de uma política pública regulamentada pelo Plano Nacional de Educação – PNE –, de 2014, na qual cumpre do disposto no art. 214 da vigente Constituição Federal¹¹, em que apresenta:

[...] o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 1988, art. 214).

De acordo com a Meta 6 do PNE, criado pela Lei 13.005, de junho de 2014¹², estima-se:

[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias [...], com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; [...]

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, [...] e outros equipamentos, bem como da produção de material didático [...]; (BRASIL, 2014, meta 6)

11 http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214. Acesso em: 11/06/2020.

12 http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 11/06/2020.

Para a implantação dessas instituições de tempo integral, todas as unidades devem seguir os requisitos solicitados pela portaria 727¹³ do MEC. A partir disso, apresenta-se, em Humaitá, o Centro de Educação de Tempo Integral – CETI – Tarcila Prado de Medeiros Mendes¹⁴. Dessa forma, no tocante aos multiletramentos em contexto às TDIC, seguindo os ditames da lei nº 11.892/2008, cabe aos Institutos Federais terem, como característica imprescindível, a questão de uma infraestrutura otimizada para o, então, desenvolvimento de atividades sociais e pedagógicas, assim como para os CETI que devem se enquadrar aos quesitos de específicas estratégias da Meta 6 e da portaria 727 do MEC, em que devem ampliar o acesso aos espaços providos de tecnologias. Nesse prisma, Costa (2017, p. 30) diz que:

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), ainda não é uma realidade em todas as escolas, por que há uma série de situações que vão influenciar a sua aquisição, o repasse de verbas do governo, a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino e a manutenção.

A pauta acerca das tecnologias em tais instituições é cada vez mais crescente em debates nos meios acadêmicos, visto que o alunado, na maioria das vezes, têm mais elo com as “tecnologias”, enquanto algumas escolas persistem em negligenciar esses fatos perceptíveis na sociedade (CORRÊA; DIAS, 2016, p. 243). Nesse contexto, é plausível notar que as TDIC ocasionaram e têm causado atualmente:

[...] importantes efeitos para o processo de escolarização, principalmente em relação às várias possibilidades de trabalho em contexto escolar, que permitem e facilitam. Elas ocasionam significantes inovações em sala de aula: por exemplo, o conteúdo pode ser trabalhado a partir de várias mídias e não apenas das mídias impressas. Ademais, algumas delas, são mais próximas das atividades cotidianas dos alunos, como os vídeos, músicas ou a internet, em geral (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 142).

Segundo esses autores, as TDIC proporcionam significativas inovações no contexto escolar, sendo também, um inegável contribuinte no processo de comunicação social. Dito isso, apresenta-se, nesse tópico, o campo de atuação da presente pesquisa e seus respectivos agentes, no caso, os professores de Língua Inglesa.

13 Para acesso completo à Portaria 727 do Ministério da Educação, encontra-se disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file>. Acesso em: 11/06/2020.

14 Mais informações detalhadas sobre a instituição estão em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2018/10/governo-do-amazonas-entrega-ao-municipio-de-humaita-o-primeiro-centro-de-educacao-de-tempo-integral/>. Acesso em: 11/06/2020.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo, o qual permite o uso de procedimentos alicerçados no levantamento de dados com aplicação de questionário e de verticalização dos respectivos dados às teorias. Para tanto, Minayo (2015, p. 21) aponta que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Com essas considerações, traçou-se o seguinte percurso metodológico, organizado em três momentos, a saber: levantamento bibliográfico e realização de leituras; desenvolvimento e aplicação de questionário com os participantes, via *e-mail*; coleta para cotejamento e análise dos dados gerados. Destaca-se, nesse ponto, o perfil dos participantes dessa pesquisa, que são profissionais da educação básica, atuantes no ensino de Língua Inglesa em escolas de ensino médio de Humaitá, AM. O número total de membros do grupo de docentes foi de cinco integrantes, que tiveram suas identidades preservadas e codificadas como P1_{CETI} e P2_{CETI}, pertencentes ao Centro de Educação de Tempo Integral – CETI – Tarcila Prado de Medeiros Mendes, e P1_{IFAM}, P2_{IFAM} e P3_{IFAM} do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAM – *campus* Humaitá.

No que concerne à seleção das duas instituições públicas, justifica-se pelo motivo de ambas apresentarem diferentes políticas educacionais, sendo uma escola integrada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC – e outra integrada ao Governo Federal, bem como já mencionadas. O campo de atuação selecionado para a pesquisa surgiu da aparente potencialização estrutural relacionado aos meios tecnológicos disponibilizados às instituições.

Como instrumento de coleta de dados, elaborou-se e aplicou-se um questionário de perguntas abertas, fechadas e mistas, a fim de realizar o cotejamento de dados para realização da análise, o qual foi encaminhado via *e-mail* para os docentes, visto que, devido ao momento de pandemia da COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde – OMS – em 11 de março de 2020, não poderia haver aproximação de menos de um metro entre pessoas em lugares públicos ou de convívio social¹⁵, sendo assim, a pesquisa foi realizada de forma *online*, seguindo todas as recomendações de prevenção cabíveis no momento pandêmico.

Por fim, de posse dos dados coletados, os procedimentos da análise

15 <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#como-se-proteger>. Acesso em: 13/06/2020.

prosseguiram-se da leitura, da transcrição e da análise de todas as respostas registradas pelos participantes, as quais estão dispostas na seção seguinte. Considerando a natureza da pesquisa, reitera-se que a respectiva análise foi realizada seguindo todas as bases teóricas da abordagem qualitativa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES: REFLEXÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, apresentam-se e analisam-se os resultados da pesquisa realizada com professores das escolas CETI e IFAM em relação à aplicabilidade dos (multi)letramentos em contexto às TDIC no ensino de Língua Inglesa. Para tanto, foi aplicado um questionário, via *e-mail*, como instrumento de pesquisa com perguntas abertas, fechadas e mistas.

Inicia-se a apresentação dos resultados fazendo um breve levantamento de informações em relação à questão da infraestrutura das escolas envolvidas na pesquisa, no tocante ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de Língua Inglesa, à qual deveriam responder “sim”, “não” ou “não sei”. Como resultado, todos os participantes afirmaram que as instituições IFAM e CETI apresentavam estrutura física para que os professores utilizassem as TDIC como ferramentas nas aulas de LI. Diante das respostas apresentadas, afirma-se que as respectivas escolas correspondem as características exigidas pela lei 11.892/2008, que cabe aos institutos federais, e pela lei 13.005/2014, referente às escolas de tempo integral.

Na segunda questão, buscou-se indagar se os participantes da pesquisa costumavam utilizar as TDIC em suas ações pedagógicas, levando em consideração as diferentes práticas de letramento e multiletramentos. De uma amostra composta por cinco docentes, todos responderam que fazem o uso de tecnologias digitais em suas ações pedagógicas, embora Rojo (2012) afirme que os trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar podem ou não estar relacionados ao uso das TDIC.

A terceira pergunta objetivou questionar se as respectivas instituições disponibilizavam equipamentos tecnológicos, bem como, Computador, Notebook, Caixa de Som, Datashow, Tablets, dentre outros, para o uso em sala de aula. De acordo com as respostas obtidas, todos afirmaram ter a disponibilidade de equipamentos tecnológicos para livre uso em sala de aula.

Na mesma pergunta, buscou-se obter específicas informações sobre quais equipamentos tecnológicos os docentes tinham disponibilidade de acesso. Das cinco respostas positivas, apenas três especificaram quais são disponibilizados pela instituição, sendo dois professores do CETI (P1_{CETI} e P2_{CETI}) e um professor do IFAM (P3_{IFAM}). Dentre os que especificaram, obteve-se a seguinte resposta: (P1_{CETI}), Computador, televisão e caixa de som; (P2_{CETI}), Computador, caixa de

som, datashow; (P3_{IFAM}), Computador, notebook, datashow, tablet, caixa de som, microfone e laboratório de informática (sic). A partir disso, destaca-se que o uso do computador e da caixa de som são mencionados em todas as respostas dos que especificaram utilizar equipamentos cedidos pelas instituições. Para Rojo (2012), Miranda (2014) e Corrêa e Dias (2016), o uso das ferramentas tecnológicas, como o computador, além de agir como meio facilitador na aprendizagem, também soma para incentivo motivacional às aulas da língua alvo, contribuindo, assim, no desenvolvimento de diferentes habilidades dos alunos.

Na questão 4, questionou-se aos participantes se faziam a utilização do próprio equipamento tecnológico nas aulas. Constatou-se, como resultado, que todos os integrantes da pesquisa faziam o uso de equipamento tecnológico pessoal ao ministrarem suas aulas. Embora na questão anterior os participantes tenham afirmado usarem equipamentos disponibilizados pela instituição, na presente pergunta, afirmaram utilizar, também, ferramentas tecnológicas pessoais como meio didático uma vez que os equipamentos pessoais, na maioria das vezes, possibilitam apresentar materiais pré-elaborados em *software* comprados. Utilizar esses meios que diversificam a didática, principalmente em relação às diversas possibilidades de trabalho em ambiência escolar, permitem significativas inovações em sala de aula (GARCIA, SILVA E FELÍCIO, 2012)

Quanto à quinta questão, objetivou saber se os professores tinham especialização ou algum suporte técnico para usar as TDIC nas aulas de LI. Dentre os cinco (5) participantes, somente dois (P2_{CETI} e P2_{IFAM}) possuem formação ou especialização. P2_{CETI} afirma ter “[...] pós-graduação em Letramento Digital”, já P2_{IFAM} destaca possuir “[...] especialização em Educação a distância, o que me deu suporte para utilização das TIC’s”.

Os dados constataram que a formação ou a especialização na área tecnológica de ensino ainda apresenta, de maneira parcial, um baixo índice uma vez que três dos participantes (P1_{CETI}, P1_{IFAM} e P3_{IFAM}) disseram não possuir formação na área em pauta. Miranda (2014) pondera que, atualmente, a especialização de professores de LI, no que diz respeito ao manuseamento tátil das TDIC, é imprescindível para a contribuição e para o avanço da qualidade de ensino.

Na sexta questão, buscou-se questionar o posicionamento dos professores em relação aos alunos preferirem as aulas com o uso de meios tecnológicos, como meio multimodal nas aulas de LI. As respostas obtidas para essa questão, além de apresentar uma reflexão acerca da preferência dos alunos, reforçam a necessidade de se utilizar as TDIC de maneira moderada, contribuindo, de modo satisfatório, para uma melhor interação dos alunos nas aulas. Embora parte do grupo de participantes tenha argumentado positivamente sobre o uso das tecnologias digitais nas aulas de LI, dois dos integrantes do *corpus* da pesquisa

disseram que não depende apenas do uso das tecnologias como ferramenta didática, mas depende também do desenvolvimento de uma boa didática, não esquecendo do objetivo e do conteúdo da aula. Acerca do que apresenta a fala dos participantes, Rojo (2012) declara que o trabalho com os multiletramentos não exige, necessariamente, a presença das Tecnologias Digitais na abordagem metodológica em sala de aula. Assim, no posicionamento dos participantes, isso é evidenciado nos excertos abaixo:

Sim. A partir dos recursos tecnológicos, o aprendizado por meio de músicas e vídeos facilita a dinâmica entre professor e aluno. (P1_{CETI})

Não exatamente, tudo depende da didática aplicada, pode-se dar uma boa aula na qual os alunos gostem sem usar meios tecnológicos. Penso que o professor deve saber unir uma boa didática aos meios eletrônicos, pois a tecnologia por si só pode ser uma aliada ao ensino (facilitadora da aprendizagem) ou uma vilã (distracção ao aluno), então posso concluir que os alunos gostam de uso tecnológico em sala, contanto que venha acompanhado de também uma boa didática. (P1_{IFAM})

Na educação é tudo muito relativo. A prática depende de muitos outros pontos. Há turmas, por exemplo, que rendem bastante ao trabalharem por meio da tecnologia. Por outro lado, há discentes que não avançam caso o contato professor-aluno não seja tão expressivo. É importante fazer o uso dos meios tecnológicos, mas antes, é primordial compreender o sujeito aprendiz, como ele se constitui, enfim, compreender sua identidade enquanto aluno de língua estrangeira. Na verdade, eu nem vejo como preferência ou não dos discentes, mas sim o objetivo da aula, o conteúdo. Há aulas que vão funcionar perfeitamente por meios tecnológicos, há outras que os alunos não teriam o mesmo rendimento caso as aulas não fossem dialogadas, utilizando o quadro como meio didático. (P2_{IFAM})

Na sétima questão, questionou-se acerca da possibilidade e da justificativa de exequibilidade dessa proposição nas instituições em que os docentes da pesquisa atuam com base em uma das competências gerais da educação básica, do documento BNCC¹⁶, na qual diz que os estudantes precisam “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, produzir conhecimentos [...]”.. A partir das respostas obtidas, em sua maioria positivas, observou-se que os participantes consideraram exequível a proposta da BNCC, como destacou P1_{CETI}: “Sim. Os estudantes são motivados a participar e interagir na sala de aula, a partir das novas tecnologias. Tornando-os autônomos e protagonistas, com a mediação do professor (sic).” Contudo, é perceptível que há uma preocupação por parte de alguns, como no posicionamento de P1_{IFAM}, quando ressalta que:

Ao longo dos anos, o orçamento dos institutos federais foi sendo diminuído, penso que

¹⁶ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 13/06/2020.

há alguns anos tínhamos mais possibilidades de executarmos as exigências acima de forma mais eficaz. Essas premissas do BNCC para serem realizáveis, devem ter primeiro um apoio do governo na especialização do professor, “compreender, utilizar tecnologia” está um pouco vago, pois as tecnologias mudam o tempo todo, graças ao sistema capitalista, sempre trazendo novidades para gastarmos no dinheiro, “criar tecnologia” é algo que fica mais a cargo dos professores de informática, porém a diminuição no orçamento é entrave considerável. Concluo dizendo que na unidade, onde trabalho, está cada vez mais difícil prover o serviço mencionado acima (sic).

E, ainda, na fala de P2_{IFAM}, que considera essa proposta ser um ponto de grau relativo ao fazer a seguinte colocação:

[...] registro ser relativo. No nosso contexto de ensino-aprendizagem, por exemplo, temos faixa etária de alunos diferentes, bem como cursos diferentes e modalidades diferentes. Claro que, independente de qualquer coisa, temos de buscar sempre alternativas que instiguem a autonomia e criticidade do aluno, mas sempre observando quem é o aluno, o que ele busca, o que ele gosta, com quem ele reside, como ele estabelece as relações ao seu entorno. Podemos pensar ser questões banais as citadas anteriormente, porém, ao analisarmos detalhadamente, chegaremos à conclusão de que tudo influencia para a aprendizagem ou não.

Os dados evidenciam que os respectivos participantes acreditam na viabilidade das propostas apontadas pelo documento em pauta. Nesse ponto, Silva (2019, p. 610) aponta que os sujeitos inseridos no contexto escolar estão, cada vez mais, preparados para terem autonomia em tomadas de decisões, de solução de problemas e de como lidar com informações disponibilizadas por diferentes meios, além de saberem conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

No que se refere à oitava pergunta, buscou-se questionar os docentes acerca da viabilidade de um alto nível de aquisição de linguagem do alunado, tendo acesso à internet e por quê. Das questões levantadas pelos participantes, quatro (4) afirmaram que consideravam viável a possibilidade de aquisição linguística dos alunos com acesso à internet. Embora a maioria tenha respondido positivamente, uma das respostas, aparentemente, destacou-se em relação à questão levantada, como é o caso do posicionamento de P2_{IFAM}: “A internet traz muitas possibilidades interessantes de pesquisa, mas nada é comparável ao contato do sujeito aprendiz com um sujeito que é especializado na área. (sic)”. É interessante ressaltar que os ímpares meios digitais ocasionam mudanças nas esferas sociais e, principalmente, na educação. Assim, Silva (2019, p. 616) afirma que o professor precisa “[...] agir sobre esse novo cenário, a fim de que possa contribuir e avançar na construção dos conhecimentos mediatizados por essas tecnologias”.

Em relação à nona questão, sob o ponto de vista dos professores, questionou-se qual seria a principal finalidade do uso das TDIC. De forma objetiva, os participantes poderiam assinalar mais de uma opção dada no questionário. Quatro participantes afirmaram que a principal função do uso

das tecnologias digitais é proporcionar maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem em LI. Um afirmou se tornar conteúdo para o currículo. Outro assinalou tornar-se um método didático de ensino e de aprendizagem. Outro participante assinalou a opção “outra”, do questionário, levantando o seguinte posicionamento: “[s]er uma possibilidade de prática ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando os mais diversos perfis de alunos que podemos encontrar em uma sala de aula”. Dentre os cinco integrantes do *corpus* da pesquisa, apenas P2_{CETI} assinalou mais de duas opções.

Os argumentos externados pelos profissionais da educação demonstram o nível gradual de incorporação das TDIC na prática pedagógica de LI, apontando em seus posicionamentos os pontos positivos e negativos da aplicabilidade das tecnologias digitais em contexto aos multiletramentos nas escolas CETI e IFAM no município de Humaitá, AM.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, nessa pesquisa, tecer reflexões acerca das implicações dos usos tecnológicos no ensino de Língua Inglesa sob a perspectiva dos multiletramentos no contexto das TDIC. Nessa conjuntura, a proposta consistiu em participantes que tiveram a possibilidade de refletir acerca das diversas modificações sociais ocasionadas pelas TDIC em suas práticas pedagógicas de Língua Inglesa.

O instrumento de pesquisa utilizado possibilitou à geração de dados e, posteriormente, as análises apresentadas nesse artigo. Considerando a teoria dos novos letramentos e dos novos multiletramentos, foi possível analisar, de forma crítica, na discussão dos dados, fazendo a verticalização do posicionamento dos participantes às teorias apresentadas.

Dessa forma, os resultados obtidos apontaram que, dentre os cinco docentes integrantes do *corpus* da pesquisa, há os que adotam a incorporação e a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica, traçando como objetivo a promoção metodológica que beneficiam, cada vez mais, a aprendizagem e o ensino de língua para os alunos. Em contrapartida, constatou-se, também, que, embora as duas escolas apresentassem, políticas educacionais divergentes, boa estrutura física para a integração das TDIC e que até dispusessem dessas tecnologias digitais como recurso didático, como afirmaram os participantes ao longo da investigação, há também profissionais que ainda não têm formação adequada nem suporte técnico para o manuseamento dessas novas tecnologias, impossibilitando um melhor desempenho na prática pedagógica.

Em suma, de acordo com Silva (2019), pode-se afirmar que as TDIC não são peças-chaves que possibilitam a resolução dos problemas educacionais no contexto do ensino de LI, porém, baseado no posicionamento dos docentes das

duas instituições de ensino que constituíram o *corpus* dessa pesquisa, acredita-se no propósito de sua incorporação e a maneira de lidar com elas em sala de aula. Em destaque, foi analisado a preocupação dos docentes na qualidade da ação colaborativa de ensino e de aprendizagem, integrando as TDIC nas práticas pedagógicas, sejam essas disponibilizadas pelas instituições públicas ou de caráter pessoal do professor.

REFERÊNCIAS

- BRAGANÇA, M. L. L.; BALTAR, M. A. R. Novos estudos de letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. *Imagens da Educação*, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SED, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação. *ProInfo – Apresentação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- COSTA, L. P. *O Uso das tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Prática Pedagógica do Professor de Matemática do Ensino Médio*. Curitiba: UFPR - Dissertação de Mestrado, 2017.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: *New Literacies, New Learning. Pedagogies: An International Journal*, vol. 4(3), 2009, p. 164-195. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning. Acesso em: 19 jun. 2019.
- CORRÊA, H. T.; DIAS, D. R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2016, 55.2: 241-262.
- GARCIA, C. B.; SILVA, F. D. S.; FELÍCIO, R. P. Projeto arte: uma proposta didática. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 123-146.
- GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad.: A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

- LOURENÇO, D. S. Reflexões sobre contribuições da teoria dos multiletramentos em aulas de língua inglesa e as (im)possibilidades de aplicação no ensino público. *VIII Encontro de Produção Científica e Pedagógica*. 21-25 out. 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-LLA/06-dslourencotrabalhocompleto.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.
- LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. R. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 35-54.
- MAIA, A. A.; *et al.* Ensino de língua inglesa e letramento crítico: uma experiência voltada para o engajamento dialógico e cidadão de adolescentes e jovens. *ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v.9, n. 1, p. 97-107, jan/abril. 2016.
- MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, vol. 1, 2011.
- MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira I. *Signum: Estudos da Linguagem*, 2014, 17.1, 102-129.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada, 2015.
- MIRANDA, F. D. S. S. Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em contextos educacionais: análise de três momentos de um curso oficial de formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2014, 53.1, 55-77.
- PACHECO, E. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. 2008. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/cavg/noticias/arq/1_cartilha_institutos.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.
- REIS, M. S. A.; SANTCLAIR, D.; ALMEIDA, R. R. Ensino de línguas e a mediação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC): uma pesquisa colaborativa na formação universitária de professores de inglês. *EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação*, 2015, p. 18865-18872.
- ROCHA, B. O. *Uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na ação docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e TEC*. Portugal: Universidade do Minho – Tese de Doutorado, 2018.
- ROJO, R. H. R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SILVA, M. S. TDIC e seu impacto nos materiais didáticos no ensino de LE. In: JORNADA INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA – JILAC, 2019, Brasília-DF. *Anais Eletrônicos*, Brasília – UnB: Finatec, 2019. p. 607-616. Disponível em <https://gecal-unb.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Anais-2019-ISSN-2675-4053.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 2004. p. 5-17.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: APONTAMENTOS DE UMA SOCIEDADE SOB OS CIRCUITOS DO CAPITAL

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)¹

Lara Cristina Evaristo Rodrigues²

A relação entre o neoliberalismo e a educação é atravessada por cortes de investimentos em políticas públicas. Nesse ínterim, o presente artigo tem como objetivo discutir os impactos do neoliberalismo na educação brasileira, sobretudo nas últimas década. Assim, a metodologia contou com pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa para levantamentos de questões, detectando o aumento considerável do número de entidades privadas em todos os níveis e modalidades escolares, representando um campo de disputa com o Poder Público em torno da educação, por meio do desenvolvimento de técnicas pedagógicas nas instituições educativas, visando o cumprimento de metas, a responsabilização individualizada e o ensino de competências concernentes ao mundo do trabalho. Destarte, a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são retratos da lógica neoliberal de ensino, pois as duas reformas pretendem aumentar o quantitativo de instituições privadas na educação como partes constituintes de um novo

1 Doutorando em Educação (UFU). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFES/IFCE). Mestre Políticas Públicas (UFC). Graduação em Pedagogia (UECE), Serviço Social (UNOPAR), Ciências Sociais (UFPB), Letras Português/Inglês (FGD), Letras Português/Espanhol (FGD) e Ciências Biológicas (Faveni). Especialização em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Neuropsicopedagogia (FLATED); Educação Infantil (FLATED); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Educação Digital (SESI-SC). Participa do Grupo de Pesquisa em Formação Docente Digital e Cultura Maker (GP/FDDCM) e do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE). E-mail: pedagogo.uece@hotmail.com.

2 Doutoranda em Educação (UFU). Mestra em Educação (UFU). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG (CHAMADA FAPEMIG 01/2021 - DEMANDA UNIVERSAL - PROJETO APQ-01517-21). E-mail: laraevaristo@ufu.br.

marco histórico que o mundo vive, permeado pelo triunfo da hegemonia dos EUA, refletindo na sociedade de mercado como consenso a ser seguido.

1. INTRODUÇÃO

Freitas (2018) traz à baila discussões e debates sobre a reforma educacional brasileira, elucidando a forma que neoliberalismo vem introduzindo-se na economia nacional, preponderantemente, no setor educacional nos finais da década de 1990, especialmente, desde o pacto das vertentes centro-direita PSDB-PFL, que administrou o país, impondo todo um projeto educacional engendrado nas ideias do livre mercado. Nesse âmbito o estudo tem como objetivo discutir as consequências do neoliberalismo frente ao sistema educacional.

De fato, o Brasil cumpre o papel de receptáculo de padronização da educação em esfera mundial, por intermédio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos testes em larga escala, desprezando as especificidades regionais, culturais, sociais e econômicas que podem reverberar nos resultados dessa sistemática. Nessa perspectiva, não há nenhuma evidência científica de que a instalação da BNCC irá melhorar a educação (Loveless, 2018).

Por esse ângulo, todo o processo sofreu influência da lei americana *No Child Left Behind* (NCLB), reverberando na era do *accountability* (responsabilização), a despeito de não ter sido interrompido nos governos do PT, esse projeto teve grande recuo no seu ritmo. Porém, plenamente retomado com maior afinco desde 2016, mediante impeachment da presidenta Dilma Rousseff (Dutra, 2022).

Apontamos sua percepção do ataque global referente às políticas do bem-estar social, especialmente, a partir dos governos de Ronald Reagan nos EUA e Margareth Thatcher, na Inglaterra, possivelmente, os dois mais emblemáticos representantes das políticas neoliberais no planeta, além da retomada da política dos *vouchers*³(ideia já concretizada na década de 1950), caracterizada pela entrega de “tíquetes” parecido com a política do Bolsa Família, no Brasil.

Nesse âmbito, reconhece a nova direita como autoritária em todos os continentes, e desprovida de preceitos éticos, pois para ela os fins justificam os meios. Isto é, a permissividade de quaisquer práticas que coloquem o ser humano em condições aviltantes, em nome do livre mercado.

Essa nova prática política, que tutela a bandeira da “Escola sem Partido”, da reforma educacional com autoria e financiamento empresarial, traz ações que flertam com o fascismo e o darwinismo social, pregando uma visão de hierarquia entre os povos, pela lógica de determinada sociedade ser superior a

3 Com essa ferramenta, os responsáveis poderiam matricular seus filhos em escolas particulares, emergindo como uma alternativa aos estabelecimentos públicos, a única opção viável para os estudantes desprovidos de recursos financeiros.

outra. Por conseguinte, essa visão de sociedade enxerga a qualidade da educação, exclusivamente, dependente da inserção de sujeitos (discentes, docentes e funcionários) em um mercado concorrencial, surgindo uma nova educação sem interferência do Poder Público.

Com efeito, aduz que o discurso dos reformadores neoliberalistas é calcado na eficiência, visto ser atingido somente quando o controle dos sistemas de ensino estiverem livres do aparato do Estado. *Ipsa facto*, apontam que a instituição educacional que não atenda ao mercado irá à falência.

Como proposta à resistência, Freitas (2018) elenca elementos para uma política veementemente alternativa, defendendo a urgência de vinte pontos a serem militados por todos os cidadãos brasileiros que lutam por democracia, educação pública e diversidade frente à conquista dos direitos sociais tipificados na Constituição Federal de 1988. Isto posto, sua primeira possibilidade seria a defesa da exclusão da educação na Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), visto sua inclusão atender à indução da privatização, tendo em vista que quando atinge o limite de gastos, o setor educacional não pode realizar a contratação de novos professores. Apesar disso, poderá haver privatização por contrato de gestão e *vouchers*, posto que esses custos não serão contabilizados na LRF.

Focalizamos que os programas progressistas condenam taxativamente os processos de privatização dos serviços públicos em suas variadas formas na educação: seja *voucher*, contrato de gestão, concessão, contrato de impacto social ou parceria público-privada, apontando que a educação pública deverá ser pelo próprio Estado, pois concessão ou autorização para o mercado administração estabelecimento público é a mesma coisa que privatizar.

As categorias público e privado são mutuamente excludentes, em virtude do público ser administrado democraticamente e coletivamente, já o privado é mediado por proprietários ou organizadores do empreendimento, tendo por lógica a geração de lucro. Sumariamente, o público busca assegurar direitos, atendendo ao interesse público, em detrimento do privado que não lida com direitos, mas com mercado concernente às suas regras. Nesse aparato, ao visar lucros, o maior compromisso dos estabelecimentos reside em sua inserção na lógica do mercado; reduzindo custos com maior número de alunos em sala para o mesmo educador, abaixando salários (profissionais menos qualificados) e diminuindo o alcance dos serviços e/ou produto, conseqüentemente, excluindo os segmentos mais vulneráveis dos circuitos do processo de aquisição de conhecimentos.

O autor enxerga uma luz ao fim do túnel, percebendo que apesar da política, estratosféricamente, agressiva da “nova direita” e da reforma empresarial, ainda há o desenvolvimento das contradições gestadas na práxis pedagógica pelas políticas da reforma. Sobre isso, Villarreal, Ferreiro &

Mendoza (2018) apontam que essas propostas neoliberais não trazem resultados positivos ao processo educativo, gerando apenas efeitos colaterais destrutivos aos educadores, estudantes e, indiretamente, aos pais. Inobstante, os segmentos escolares poderão realizar resistência a essas políticas no interior de suas escolas, liderada pelo magistério, pelos estudantes e pela família dos aprendizes.

Trocando em miúdos, embora as reformas educacionais tenham emergido nos países centrais (com riqueza e desenvolvimento econômico, social e industrial, não apresentando grandes desigualdades sociais), a experiência norte-americana demonstra a necessidade de sustentação da política para a sua permanência. Assim, busca adeptos para sua defesa quando atacadas, inexistindo por lá uma população cativa que a proteja, havendo rejeição de 27% para 46% entre 2005 e 2010 (Carlson, 2018).

2. AS REFRAÇÕES DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

A partir de 1990 a colonização escolar ocorre por parte do empresariado como um fenômeno legitimado com o triunfo do neoliberalismo, abrindo espaço para o setor privado brasileiro “investir” na educação. À vista disso, a educação passa a ser uma mercadoria de potencial lucrativo, avançando na privatização desta em detrimento da diminuição do investimento público (Melo; Santi, 2021).

Pesquisas contemporâneas detectaram o que os brasileiros sabem sobre os direitos do cidadão e quais os mais importantes na opinião deles. Por conseguinte, aduz-se que 45% dos participantes não tinha a menor ideia do que seria um direito do cidadão, enxergando a categoria “direito” como sinônimo de “o que é correto” ou “o que é certo”, interpretando pelo âmbito da moralidade um conceito sócio-político. Os 55% compreendiam vagamente, o que é um direito do cidadão, quase todos apontando a segurança pessoal como a mais significativa garantia.

Sinteticamente, dessa amostra, apenas 11% depreende a educação como um direito do cidadão, inclusive, desse percentual somente 5% proferiu a incumbência do Estado em ofertar o direito à educação, por meio da escola pública gratuita.

Ao serem interpelados acerca de suas aspirações, 60% assinalou a instrução e o emprego, como suas principais demandas (Chauí, 2021). Trocando em miúdos, *ipso facto*, demarcamos que os brasileiros não veem a educação como direito e os que assim a compreendem, não reconhece o Estado como provedor desse direito a todos os cidadãos; há um forte desejo dos entrevistados pela instrução, pois a veem associada à possibilidade de melhor empregabilidade; é perceptível as lástimas das classes populares diante da perda da qualidade do ensino ofertados nas escolas públicas; a classe média rechaça a escola pública,

em virtude de ela não oferecer instrumentos e ferramentas para a competição pelo ensino superior, o que poderia lhe proporcionar a obtenção de empregos com maior reconhecimento social e financeiro.

Em uma perspectiva histórica, Chauí (2021) profere que o neoliberalismo teve como marco o ano de 1947, diante do pensamento de um grupo de intelectuais que se uniram contra o surgimento do Estado do Bem-Estar Social⁴, sustentando que este tipo de Estado destruiria a liberdade e a competição entre os cidadãos, sem as quais não haveria prosperidade.

Até à crise do capitalismo, as ideias neoliberais estavam adormecidas, porém foram resgatadas como explicação para aquelas adversidades econômicas, extenuando o Estado-providência ao culpabilizar-lhe pela crise ocasionada pela pressão dos trabalhadores por melhorias salariais, apoiadas pelos sindicatos e movimentos operários, o que destruiria os níveis de lucratividade das empresas, reverberando em processos inflacionários. Nesses termos, a solução viável seria aplicação dos investimentos do fundo público no capital e na privatização dos direitos sociais, substituindo o serviço público pelo privado, vendidos e comprados o direito como mercadoria nos circuitos do modo de produção capitalista. Por esse viés, afigura-se em uma grave e profunda crise estrutural como resposta à acumulação e valorização do capital, com permanentes desdobramentos e deslocamentos que afetam a humanidade como um todo (Mészáros, 2009).

À rigor, Chauí (2021) circunscreve as consequências desse novo autoritarismo (neoliberalismo) no campo socioeconômico, da vida a uma nova classe de trabalhadores – o precariado – isto é, trabalhadores que existem sem visibilidade ou quaisquer direitos ou garantias sociais. Assim, politicamente, traz as consequências: a privatização dos direitos sociais, passando a ser regidos pela lógica de mercado; a paulatina substituição da política, como processo de discussão pela gestão; a judicialização da política, pois os entes passam a ser resolvidos como jurídicos em detrimento da via política; os governantes começam a ser enxergados como gestores políticos que realizam a governabilidade com base no medo e na corrupção; e, finalmente toda a organização política é controlada total pelo Poder Judiciário pelo favoritismo da proteção em troca da lealdade.

A autora aborda a sua preocupação com as políticas educacionais no governo de Bolsonaro, defendendo a educação como um direito e dever a ser analisado com fulcro em seu conceito original, a saber: uma formação da

4 Este termo é sinônimo de estado-providência, ou seja, uma organização político-econômica e sociocultural que situa o Estado como agente da promoção social além de organizar a economia. Nesse âmbito, o Poder Público configura-se como regulamentador em âmbito social, político e econômico do país, fixando parcerias com empresas privadas e sindicatos, em diferentes abrangências, acordo com o país em questão.

cidadania e para a cidadania, realizando-se como um trabalho do pensar em uma visão de totalidade que leva à transformação sócio-histórica como uma ação consciente do ser humano (Mata, 2023).

3. EDUCAÇÃO E GOLPEACHMENT

Ipsa facto, o golpachment consumado em 2016, retrocedendo a democracia brasileira reverberou em um retrocesso político de certo modo previsível, tendo em vista a reviravolta política calcada na profunda crise, de caráter estrutural, afetando globalmente a sociedade contemporânea marcada pelo metabolismo do capital, evidenciando-se pela desestruturação do Estado-Providência, nos países europeus, resultando a vitória de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos da América (Saviani, 2017). Nesse âmbito, o autor enfoca a pertinência da educação no processo de resistência e transformação nessa atual situação de crise que atravessamos.

O autor enfatizou que a crise política que atravessou o Brasil teve como justificativa o combate à corrupção, utilizando a mídia para convencimento à população que o PT chegou ao poder, instalando uma verdadeira quadrilha, saqueando os fundos públicos. A despeito disso, o principal erro do PT reside na ausência da tentativa de desmonte do esquema já existente para beneficiar todos os partidos que chegavam ao poder. Contrariamente, o PT continuou no esquema, buscando apoio do Congresso sem o qual não conseguiria governar. Frente ao exposto, aduzimos que as denúncias e a demonização do Partido dos Trabalhadores, ocorrem em virtude de ser um segmento político que busca assegurar maior quantidade de garantias sociais, mesmo que a burguesia continue com seus lucros desmedidos. Logo, nesses circuitos antagônicos do capital, o PT afronta as regras do jogo de poderes, sendo ferrenhamente punido pela acusação de ter instalado um esquema de corrupção naquela seara política nacional.

Em síntese, inferimos que tanto os ajustes como as políticas adotadas frente aos momentos de crises, consubstanciam em um conjunto de ações paliativas, que visam contornar as falhas do capitalismo, contribuindo para que o modo de produção continue produzindo antagonicamente riquezas e desigualdades em proporções equivalentes, tendo em vista que a acumulação privada do capital por uma única classe, é resultado da espoliação da mais valia no campo do trabalho (Boutin; Flash, 2022).

Em contextos de crise, o capital se fortalece em detrimento dos direitos sociais que são violentamente espoliados. Nesse óptica, exige-se a compreensão da população que é submetida às políticas mais bárbaras do Estado, contra os direitos sociais, sobretudo, contra a classe trabalhadora, que arcará com os custos (Sanfelice, 2016).

Nesse contexto, a Operação Lava–Jato trouxe à baila figuras do PSDB e de outros partidos que, porém, blindados pela imunidade parlamentar. Assinala-se que o PSDB foi um partido de centro, enveredando-se pela direita ao assumir a defesa dos interesses externos, sobretudo, dos Estados Unidos.

Em síntese, o ex–presidente da Associação dos Delegados da Polícia Federal inferiu que o que estava em curso não era uma guerra contra a corrupção, mas contra o governo PT. Diante dessas premissas, Bresser-Pereira (um dos mais importantes do governo FHC, do PSDB) circunscreve o ódio dos remediados contra o PT, embora tanto no governo Lula e como no de Dilma, os pobres ficaram menos desprovidos e os ricos mais ricos, sendo a classe média brasileira a menos beneficiada. Realmente, o ódio da classe média contra o PT foi incentivado com auxílio da mídia que se dedicou a deslindar denúncias não comprovadas em oposição à Dilma, Lula e ao PT.

De fato, foi preocupante a permanência do governo Bolsonaro no poder, pois acenava para a instalação de uma onda fascista, incitando ao armamento da população civil e defendendo ações da Ditadura Militar, com homenagens aos torturadores daquela época, ilustrando um quadro medonho que nos faz recordar da Alemanha entre as décadas de 1920 e 1930 em que Hitler toma o poder, mediante apoio do fanatismo da população. Assim, naquele contexto a justiça mostrou-se inexorável com as ações da esquerda e compassivo com as truculências da direita. Nesses circuitos, o Brasil sob os ditames do (des) governo Bolsonaro, coloca o Estado de Direito em frangalhos, em virtude de constantes violações de normas constitucionais.

Diante disso, demarcamos a coragem da Presidenta eleita democraticamente que foi destituída do poder, em virtude de não se dobrar às chantagens, às pressões e às ferrenhas ameaças de seus opositores, bebendo, pois, a cicuta, mas não indo contra seus ideais. Em síntese, Dilma foi covardemente injustiçada, visto que ao condená-la, o Poder Judiciário, a grande mídia e os parlamentares soterraram a democracia brasileira.

Com efeito, perceber a plena realização da educação é assumir uma atitude idealista, sendo realista quem considera a política como a prática dominante, estando a educação subordinada a esta, tratando-se de uma subjugação histórica, podendo e devendo ser superada.

Saviani (2017) aborda o movimento denominado *Escola sem partido*, assinalando de abortar tal aprovação, visto que se aprovado será compulsório em todas as escolas do país. Assim, cabe a toda sociedade reconhecer a aberração que é o projeto, que nega as normas do ordenamento jurídico brasileiro vigente, sendo manifestamente inconstitucional, além de ferir o bom senso, indo na contramão do papel atribuído à escola na sociedade contemporânea.

Ultrapassa os limites do bom senso quando pretende retirar dos educadores as suas prerrogativas na formação das novas gerações para inserção ativa na sociedade, pois é função do professor trabalhar com os aprendentes os objetos de conhecimentos disponíveis, a partir de concepções das múltiplas vertentes científicas, sem quaisquer tipos de censura à aquisição de saberes por parte de todos os alunos. Nesses termos, advogamos a resistência ativa e coletiva, pois as resistências individuais não têm força suficiente para se opor ao poder dominante exercido pelo (des) governo ilegítimo/antipopular. A resistência também deverá ser propositiva, capaz de elencar alternativas às medidas realizadas pelo governo e pelos seus adeptos.

4. O HOMESCHOOLING COMO ESTRATÉGIA CAPITALISTA DE ENXUGAMENTO DE GASTOS SOCIAIS

Inexistindo a possibilidade da presença física dos discente no contexto pandêmico, da Covid-19, as instituições de ensino mantiveram aulas exclusivamente em modalidade online, configurando o que denominamos de ensino remoto, pontual, desconexo ou improvisado, pois foi feito de forma emergencial sem um planejamento prévio, visando garantir a continuidade do ano letivo mesmo houvesse vultosas lacunas, como é constatado contemporaneamente.

Diante do exposto, impulsionou-se um debate sobre o *homeschooling*, que é a prática educacional em que os responsáveis assumem o papel de educadores dos seus pupilos, ensinando as crianças em sua residência, em detrimento de matriculá-las em escolas formais. À rigor, nesse formato de ensino cabe às famílias escolher os currículos, materiais e métodos que consideram pertinentes para as demandas de aprendizagem de seus filhos. Assim, os militantes *homeschooling* assinalam uma pluralidade de benefícios, quais sejam: a flexibilidade de horários, um processo personalizado de aprendizado, a redução de despesas, a promoção de maior convívio familiar e a possibilidade de evitar a exposição das crianças ao *bullying*. Ademais, compreendem que as crianças desenvolverão suas habilidades socio interacionais mediante atividades em grupos de estudos dirigidos, aulas de Música, Artes e Educação Física, bem como em atividades comunitárias.

Panoramicamente, os propugnadores do direito ao *homeschooling* alegam que, pelo direito de família, cabe a ela escolher que tipo de escola quer para seus filhos como também e, especialmente, que tipo de educação quer para eles.

De fato, em seara brasileira, a educação escolar nem sempre foi ministrada pela exclusividade por estabelecimento educacional como *locus* da proteção intelectual, haja vista que segundo Cury (2013), até a Constituição de 1988, havia probabilidade de ensinamento da instrução primária ocorrer na casa dos alunos ou do professor, inexistindo a obrigatoriedade de o processo ocorrer em

uma instituição formal de ensino. Nesse âmbito, a Constituição de 1946 dispõe que a educação é direito de todos e será proferida no lar e na escola.

Demarcamos também a preocupação com a segurança das crianças e dos adolescentes em casa, sobretudo, nos casos de abusos ou negligências dos pais ou responsáveis. Por conseguinte, as instituições escolares desempenham relevante papel na detecção das insolências, denunciando todas as formas de abuso sexual dentre outras formas de violência infantil. Nesse viés, existe o risco desses casos serem omitidos em casos de *homeschooling* (Farias, 2023).

À rigor, circunscrevemos que a despeito do *homeschooling* ser praticado em alguns países, como os Estados Unidos da América (EUA), no Brasil, a prática ainda é ilegal, com ressalvas para casos específicos, como em situações de patologias que impeçam o acesso à escola regular. Logo, o *homeschooling* ainda não é regulamentado pelo ordenamento jurídico brasileiro. Nesse âmbito, no ano de 2018 o STF manifestou-se sobre o sob o Recurso Extraordinário 888.815/RS, deliberando que o ensino em domicílio não será autorizado no país enquanto não houver a edição de uma lei aprovada pelo Congresso Nacional que regulamente a sua prática.

Contemporaneamente, está tramitando no Congresso Projeto de Lei (PL) para regulamentar a modalidade, evidenciando-se o PL 3.262/19, cuja autoria é da deputada federal Chris Tonietto (PSL-RJ) em consonância com os demais deputados daquela Casa, intentando regulamentar o *homeschooling*. Dessa forma, o projeto propõe que as famílias que escolherem essa modalidade de ensino deverão ser responsáveis pelo cumprimento compulsório dos objetivos de aprendizagens e supervisão pedagógica das crianças e adolescentes. Portanto, caberá a aos pais e mães responsáveis, a apresentação de um plano de estudos para ser aprovado pelos órgãos pertinentes à fiscalização educativa, objetivando garantir compatibilidade entre formação escolar, idade, série e nível de ensino do aprendiz.

Sumariamente, pelo enfoque de Cury (2017), cabe às famílias a obrigação de matricular seus filhos em estabelecimentos educacionais, visando superarem o egocentrismo próprio da infância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A convivência escolar caracteriza-se como um espaço privilegiado e fértil para o estabelecimento de proficuas relações de reciprocidade e de reconhecimento do outro como igual e diferente, tratando socialmente com respeito, inclusão, responsabilidade, solidariedade, cooperação, empatia e repúdio à discriminação.

Sumariamente, à guisa de conclusão, demarcamos que este estudo revela incertezas, trazendo dúvidas, interlocuções e questionamentos a serem tecidos,

a fim de colocar as demandas sociais em constante movimento de busca, não de soluções e receitas em âmbito reducionista, mas de um desvelamento do real, a ser descortinado progressivamente, pela desalienação através da apropriação dos objetos de conhecimento.

Atualmente, há uma pluralidade de críticas acerca do *homeschooling*, havendo a argumentação que as crianças poderiam ter prejuízos sociais e cognitivos face à interação com outros sujeitos de diferentes origens e perspectivas, inexistindo consolidação de personalidades capazes de lidar com desafios e conflitos oriundos do ambiente escolar.

À rigor, a nova escola concebida com a participação do empresariado, recorre às ferramentas estratégicas como a BNCC para aplicar metodologias do saber fazer, mediante a “cultura maker”, “faça você mesmo”. Deste modo, o empreendedorismo social visibiliza um discurso de bem-estar social, entretanto os objetivos na aplicação de seu capital são sobretudo de obtenção de lucro e de disputa hegemônica da sociedade.

REFERÊNCIAS

BOUTIN, A. C. B. D., & FLACH, S. DE F. A influência dos agentes privados na reforma do ensino médio. **Ensino em revista**, 29(contínua), e. 023, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/er-v29a2022-23>. Acesso em: 12 set. 2023.

CARLSON, D. **Testing and accountability: what have we learned and where do we go?** American Enterprise Institute, 2018. Disponível em: <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2017/12/Testing-and-accountability.pdf>. Acesso em: 09 set. 2023.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e a educação como direito. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (Org.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil** sombrio. Porto Alegre, Zouk, 2021.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar (*homeschooling*). In: VIDAL, D. G.; SÁ, E. F.; SILVA, V. L. G. (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**, Cuiabá: EDUFMT, 2013.

DUTRA, M. V. S. Resenha de Luiz Carlos de Freitas - A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias. **Formação em Movimento**, v.4, i.1, n.8, p. 668-673, 2022.

FARIAS, A. L. O. Política de educação digital e homeschooling: prós, contras e tendências. **Conjur**, 16 jun. 2023, 20h52. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ajtv4>. Acesso em: 14 maio 2024.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MATA, M. M. **Educação domiciliar no Brasil** - quem ganha, quem perde: análise política e jurídica frente ao direito à educação. Monte Carmelo, MG: Fucamp, 2023.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

SANFELICE, J. L. A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2016

LOVELESS, T. **Why standards produce weak reform**, American Enterprise Institute 2018. Disponível em: https://www.aei.org/wp-content/uploads/2017/12/Loveless_Standards.pdf. Acesso em: 09 set. 2023.

MELO, Mariana de Oliveira; SANTI, Rodrigo Giuli Orlando. Os impactos do neoliberalismo na educação brasileira: uma análise sobre a BNCC. **Brazilian Journal of Development**, 7(6), 64422–64430, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-700>. Acesso em: 15 maio 2024.

VILLARREAL, R. G., FERREIRO, L. R., & MENDOZA, M. G. **Luchas por la reforma educativa en México**: notas desde el campo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO Portal Insurgencia Magisterial, 2018. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20180803115555/Luchas_reforma_educativa.pdf. Acesso em: 09 set. 2023.

A ESCOLHA DOS ESTUDANTES INGRESSANTES PELA FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO

Aline de Carvalho Pereira¹

André Luís Marcomini²

Livia Maria Fernandes³

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe-se a compreender quais são as motivações para as escolhas profissionais dos estudantes ao ingressar na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (ETIM) através da análise do perfil socioeconômico destes estudantes.

De acordo com Miranda, Santos, Junior (2018), a escolha profissional é formulada no decorrer da adolescência, período marcado por muitas transformações, dentre os quais podemos destacar a transição destes estudantes para vida adulta.

Há de se ponderar que esta fase da vida apresenta inúmeros desafios para os estudantes tais como: descobrir-se como indivíduo social, buscar áreas de interesse e aptidões, busca por equilíbrio dos conflitos internos dentre outras questões que permeiam a transição da infância para a maturidade.

Segundo Abramo (1997) a juventude etapa que transcorre no decorrer do período da adolescência compreende um período específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam sua integração e se tornam membros da sociedade que se concretiza através da aquisição de elementos apropriados da “cultura” e da apropriação de papéis adultos.

Neste período de transição do ensino fundamental para o ensino médio, muitos destes estudantes são inseguros para tomar decisões sobre as escolhas

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. E-mail: alinepereira@ufsj.edu.br.

2 Doutor em Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: andre.marcomini@gmail.com.

3 Participante do Grupo de Pesquisa em Avaliação do Ensino Técnico e Engenharia Elétrica (GPAETE) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. E-mail: liviariamariafernandes66@gmail.com.

acadêmicas e profissionais. Há indícios de que diversos fatores socioeconômicos podem estar atrelados as motivações dos estudantes para que determinadas escolhas sejam tomadas, dentre os quais destacamos: motivações para escolha do curso, conhecimento do curso, local onde reside, dentre outros.

Sendo assim, optamos em aprofundar este estudo nas seguintes categorias: a) gênero; b) faixa etária; c) cor ou raça; d) residência no município; e) origem da escola anterior; f) renda familiar; g) escolaridade dos pais; h) conhecimento do curso; i) motivo para escolha da instituição e j) motivo para escolha do curso.

UM VIÉS SOBRE A FORMAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

O ensino profissionalizante no Brasil teve início com as ‘Corporações de Ofícios’, inicialmente implementadas em nível de elevado desenvolvimento, pelos países da Europa em relação ao Brasil-Colônia. Em 1809, D. João VI, inaugurou o “Colégio das Fábricas” que constituiu a primeira iniciativa de D. João VI em atender às demandas de mão de obra verificadas a partir da permissão da implantação de novos estabelecimentos industriais (SANTOS, 2000). A criação desta instituição serviu de referência, para as unidades de ensino profissional, que vieram se instalando no Brasil, porém trouxe consigo a perpetuação da dualidade entre a educação dos trabalhadores e a educação das elites (PEREIRA, 2020).

De acordo com Paiva (2013), o Colégio das Fábricas visava integrar menores delinquentes, humildes, pobres e desvalidos, no mercado de trabalho, da então sociedade urbana e industrial brasileira, por outra perspectiva esse ensino com sua função concludente retirava as possibilidades dessa classe trabalhadora de buscar outros níveis de ensino.

Contudo este modelo de instituição trouxe forte referência ao estabelecimento de ensino profissional no Brasil através do ensino de ofícios, em geral, fora de um estabelecimento específico para este fim tais como: o ensino de ofícios no cais, no hospital, nos arsenais militares ou de marinha (SANTOS, 2000).

Entre 1858 e 1886, foi instituído os liceus de artes e ofícios, ensino ofertado gratuitamente, não só para os filhos dos sócios, como também para qualquer indivíduo “livre”, exceto para os escravos (SANTOS, 2000). Em 23 de setembro de 1909, foi sancionado pelo presidente Nilo Peçanha o Decreto nº 7.566, por meio do qual foi possível instaurar as Escolas de Aprendizes e Artífices. Esta iniciativa caracterizou-se pelo surgimento do ensino técnico no Brasil, desde então influenciado pela dualidade existente entre a educação dos trabalhadores e a educação para as elites. Se por um lado o projeto intencionava incluir menores delinquentes e pobres, no mercado de trabalho, da então sociedade urbana e industrial brasileira, por outro, reitera-se que esse ensino com sua

função concludente retirava as chances dessa classe trabalhadora buscar outros níveis de ensino (PAIVA, 2013).

Apesar desta dualidade que persiste nos dias atuais, há constatações de que com o decorrer dos anos, essa forma de ver a formação técnica vem se modificando dadas as circunstâncias de que a formação técnica integrada, tem-se apresentado como uma possibilidade de reduzir a probabilidade de desemprego através da inserção dos estudantes egressos no mercado de trabalho e a possibilidade de continuidade dos estudos na formação de nível superior (MIRANDA, ARCY, 2020). Tais como a título de exemplo, o primeiro contato deste estudante com a formação técnica integrada que oferta cursos de graduação voltados para a mesma área de formação acadêmica.

A ESCOLHA PELA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Temos como premissa de que a compreensão das motivações para as escolhas profissionais dos estudantes é de suma importância para a expansão do ETIM em nosso país, sobretudo quando essa escolha se dá em um período de escolhas quanto à trajetória escolar, tanto para estudantes advindos da rede privada de ensino quanto para estudantes da rede pública de ensino.

Nesta perspectiva, assim como outros estudos, a pesquisa de Miranda, Santos, Junior (2018) buscou investigar as motivações das escolhas profissionais de um grupo de adolescentes. Os autores constataram que existe uma preferência dos estudantes pela profissão em nível superior sobrepondo a formação de nível médio. O estudo também evidenciou que a escolha da carreira continua tendo influência significativa dos familiares para direcionar as escolhas dos estudantes.

O estudo de Queiros, Resende (2023) buscou compreender com que motivações e de que formas são realizadas a escolha por uma instituição de ensino técnico integrado ao ensino médio são definidas pelos jovens e suas famílias. Segundo a concepção das autoras, o conceito de capital cultural abordado por Bourdieu (1998) continuam sendo válidos para compreensão do processo de escolha do estabelecimento de ensino dadas as circunstâncias de que algumas informações e conhecimentos beneficiaram mais as famílias que detinham de maior capital informacional que pode ser definido como a bagagem de experiências vividas, rede de contatos estabelecida pelos sujeitos, conhecimento da organização formal do sistema de ensino, possibilidade de prestígios e retorno financeiro quando comparados aos estudantes de estratos inferiores de camadas populares que detinham pouco ou nenhum capital informacional.

Os autores Piotto, Tetzlaff (2022) também buscaram discutir o processo de escolha por uma escola de Ensino Médio Técnico Federal por parte das camadas populares. A pesquisa destes autores constatou que a escolha dos estudantes

está fortemente relacionada à rede de relações sociais do estudante, sobretudo, à rede escolar e de modo especial aos professores. Além destes autores Bitencourt (2020) esclarece que as mediações familiares e sociais são aquelas consideradas significativas aos sujeitos participantes a ponto de provocarem alterações subjetivas em suas relações como mundo, em especial no que tange às dimensões do trabalho e da educação, embora não estejam restritas de outras intervenções.

Segundo o estudo de Ferreira (2019) sobre os significados e os sentidos acerca do processo de escolarização presentes nas expectativas de sete estudantes do Ensino técnico Integrado ao Médio e dos seus familiares, os pais e mães significam a escola como um dos únicos meios de se progredir na vida e aspiram por trajetórias de escolarização que capacitem os seus filhos e filhas a prosseguir no itinerário formativo, à profissionalização, a ocupação de melhor expostos de trabalho, o acesso ao ensino de nível superior e à conquista de melhores condições de vida.

Ferrari (2013) apresenta a partir da perspectiva dos discentes, o que é ser aluno adolescente no IFES, a fim de compreender quais são os sentimentos acerca de si, dos pares, da família identificar como acontecem as relações professor/aluno/objeto de conhecimento. Segundo as percepções da autora, os adolescentes necessitam “[...] de alguém para ouvi-los, para saber quem eles são, o que os afetou/afeta e como suas experiências de vida contribuíram/contribuem para a constituição da sua pessoa” (FERRARI, 2013, p.8).

Não obstante de todos os estudos citados, corroboramos com as constatações de Rezende Campos (2018) de que o papel categórico da instituição familiar consiste em educar de forma imprescindível a aprender a ser e aprender a (con)viver, na essência mais íntima do ser, pode encontrar uma paradoxal bifurcação nos caminhos a serem trilhados. Segundo os autores, todas as transformações que a sociedade contemporânea vem atravessando tornam-se fatores contributivos para a (re)significação do papel identitário da instituição familiar como sendo o espaço de convivência estável, amoroso e essencial para o desenvolvimento e formação dos cidadãos (REZENDE CAMPOS, 2018, p.75). Para Rezende Campos (2018, p.73) é através da família que “[...] se iniciam a construção das identidades, sofrem várias influências dos costumes e valores impostos pela sociedade, reflexo das regras consideradas inteligíveis culturalmente”.

METODOLOGIA

A abordagem da investigação é de caráter quantitativo e reúne características de pesquisa exploratória de abordagem qualitativa e de natureza interpretativa por tornar possível maior flexibilidade e adaptabilidade na compreensão de um determinado ambiente acadêmico, visto que a pesquisa quantitativa exige “[...] comprovações e quantificações de um mundo real dos fatos, um mundo

lógico das teorias que se comportam segundo critérios racionais e objetivos” (PEREIRA, MICLOS, 2013).

A instituição lócus desta pesquisa, encontra-se localizada na região Sul de Minas Gerais em um município com 25.018 habitantes e atua na prestação de serviços públicos a diversas cidades circunvizinhas através da oferta de três cursos técnicos integrados sendo estes: eletrotécnica, mecatrônica e redes de computadores; dois cursos técnicos subsequentes e concomitantes: eletrotécnica, mecatrônica e um curso de nível superior de bacharelado em Engenharia Elétrica.

Para análise dos dados atemo-nos a analisar os dados disponíveis no questionário socioeconômico composto com 21 questões fechadas de múltipla escolha desenvolvidas pela Coordenação de Desenvolvimento Estudantil para os cursos técnicos integrados, subsequentes, concomitantes e um curso de nível superior de bacharelado em Engenharia Elétrica.

Para recorte desta pesquisa utilizamos apenas os dados dos questionários aplicados no ingresso dos estudantes dos cursos técnicos integrados: Redes de Computadores, Mecatrônica e Eletrotécnica. O estudo buscou identificar as aspirações que motivam os estudantes advindos do ensino fundamental a ingressar em uma instituição de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e de Educação Superior.

O questionário foi aplicado manualmente no ato da matrícula do estudante acompanhado de seu responsável na Coordenação de Registro Escolar e Controle Acadêmico entre os meses de janeiro a março de 2024, período de chamadas presenciais para matrícula dos alunos ingressantes. A aplicação do questionário foi realizada de forma sigilosa, a fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, para isso não disponibilizamos o campo nome, número de inscrição ou documento nos cabeçalhos, apenas o campo identificação dos cursos, modalidade de ensino (integrado, subsequente, concomitante e graduação), além disso, foi prestado o suporte necessário para que os participantes se sentissem confortáveis para responder fisicamente aos questionários.

Após este período a Coordenação de Desenvolvimento Estudantil realizou a tabulação de 97 respondentes do total de 102 estudantes ingressantes dos três cursos técnicos integrados, esses dados estão difundidos nas discussões e resultados deste estudo através de categorias de análise e interpretação dos resultados.

Destarte, a realização da análise comparada em questões de múltipla escolha do perfil socioeconômico destes estudantes possibilitou-nos refletir sobre em que aspectos as escolhas profissionais dos estudantes são motivadas ao ingressar na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (ETIM).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A realização da análise comparada permite traçar um diagnóstico no sentido de refletir sobre as aspirações dos estudantes em ingressar nos três cursos técnicos integrados ofertados por esta instituição de ensino. Para elaboração do percentual de estudantes ingressantes utilizamos amostra total de 97 respondentes.

A princípio, não identificamos discrepâncias significativas entre os estudantes ingressantes dos três cursos técnicos integrados. Visto que, o estudo buscou investigar os resultados obtidos pelo total de ingressantes nas categorias em que o percentual entre os três cursos técnicos integrados não representou relevância significativa quanto aos resultados apresentados pelo total de ingressantes.

A partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário, optamos em utilizar como recorte deste estudo as seguintes categorias: a) gênero; b) faixa etária; c) cor ou raça; d) residência no município; e) origem da escola anterior; f) renda familiar; g) escolaridade dos pais; h) conhecimento do curso; i) motivo para escolha da instituição e j) motivo para escolha do curso.

Gênero

Inicialmente o questionário propôs o seguinte questionamento: “Curso” e “Gênero”. Neste tópico a porcentagens de estudantes do sexo feminino e masculino assemelham nos três cursos técnicos integrados. Contudo foi possível observar que o quantitativo total de estudantes do sexo feminino (52,58%) sobressaiu em relação aos estudantes do sexo masculino (47,42%).

Tabela 1: Gênero

(%)	1º Redes de Computadores	1º Mecatrônica	1º Eletrotécnica	Total de Ingressantes
Masculino	16,5	15,46	15,46	47,42
Feminino	18,56	15,46	18,56	52,58
Não Binário	0	0	0	0

Fonte: autores (2024)

Quanto à categoria gênero, constatamos que o maior percentual de estudantes ingressantes do sexo feminino pode estar atrelado ao cenário do curso técnico integrado tem assumido em contexto nacional, visto que de acordo com Relatório Anual Socioeconômico da Mulher 2024 (Raseam), elaborado pelo Ministério da Mulher há uma presença majoritária do sexo feminino nos cursos técnicos e profissionalizantes além de maior interesse desta categoria de gênero em áreas anteriormente identificadas em profissões do sexo masculino (BRASIL, 2024).

Faixa Etária

A fim de identificar a faixa etária dos estudantes, realizou-se a seguinte pergunta de múltipla escolha “Em que faixa etária você se encontra?”, com as seguintes opções: 14 a 15 anos; 16 a 18 anos e acima de 18 anos. Para idade de 13 anos e acima de 18 anos não houve respondentes para este estudo.

Tabela 2: Faixa Etária

(%)	1º Redes de Computadores	1º Mecatrônica	1º Eletrotécnica	Total de Ingressantes
13 anos	0	0	0	0
14 a 15 anos	26,8	28,87	29,9	85,57
16 a 18 anos	8,25	2,02	4,12	14,43
Acima de 18 anos	0	0	0	0

Fonte: autores (2024)

Os resultados apontaram que as maiorias dos estudantes dos cursos técnicos integrados apresentam faixa etária entre 14 e 15 anos (85,57%) e com faixa etária entre 16 a 18 anos (14,43%). De acordo com a Lei 8.069 de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em seu artigo 2º, a adolescência é definida como uma condição temporal na vida dos indivíduos, segundo esta lei o período da faixa etária da adolescência ocorre entre 12 a 18 anos de idade, correspondendo a uma fase de transição para a idade adulta (BRASIL, 1990).

Nesta fase da vida os adolescentes perpassam por diversos períodos de transição, dentre eles destacamos o da escolha profissional, etapa que contribui para que aptidões sejam desenvolvidas e moldadas ao longo do percurso formativo, dentre as quais podemos citar: o conhecimento sobre diferentes áreas de formação profissional, o ingresso no mercado de trabalho após etapa de realização do curso técnico e a oportunidade de adquirir uma formação de nível superior após a etapa de formação profissional.

Cor/Raça

A fim de identificarmos a cor/raça dos estudantes ingressantes, realizou-se o questionamento: “Como você declara a sua cor ou raça?” com as seguintes opções: branca; parda; indígena; preta; amarela e não desejo declarar. Neste estudo a porcentagem de estudantes brancos e pardos igualou-se a (43,3%). Neste aspecto, podemos inferir que boa parte dos estudantes se autodeclararam pretos e pardos mediante soma dos percentuais entre ambos. Quanto ao ingresso dos estudantes por raça, observamos que o índice dos estudantes autodeclarados brancos sobressaiu apenas no curso de rede de computadores com (16,49%) em relação aos estudantes

dos cursos de mecatrônica e eletrotécnica com percentual de (13,4%).

Tabela 3: Raça

(%)	1º Redes de Computadores	1º Mecatrônica	1º Eletrotécnica	Total de Ingressantes
Branca	16,49	13,4	13,4	43,3
Parda	11,34	15,46	16,5	43,3
Indígena	0	0	0	0
Preta	6,2	2,06	4,12	12,37
Amarela	1,03	0	0	1,03

Fonte: autores (2024)

Neste aspecto, podemos inferir que a equiparação entre pardos e brancos em (43,3%), pode estar atrelada a implementação de políticas públicas voltadas a inclusão de diversificados grupos sociais, assim como a implementação da política de cotas, lei nº 12.711 (BRASIL, 2012). Assim, temos que de que o total do percentual de pardos (43,3%) e pretos (12,37%) sobrepõem ao percentual de estudantes autodeclarados brancos.

Residência

Quanto ao local onde estes estudantes residem, questionou: “Você reside em Nepomuceno? sim, não. onde?”. Foram tabulados o percentual de (58,76%) de estudantes ingressantes no mesmo município em que se encontra a instituição de ensino e (41,24%) de estudantes advindos de cidades circunvizinhas.

Tabela 4: Residência

(%)	1º Redes de Computadores	1º Mecatrônica	1º Eletrotécnica	Total de Ingressantes
Município	21,65	16,5	20,62	58,76
Cidades Circunvizinhas	14,43	13,4	13,4	41,24

Fonte: autores (2024)

Através da análise da tabela 4 percebemos elevado interesse de estudantes de cidades circunvizinhas dispostas a ingressar na (ETIM) seja pelo deslocamento entre os municípios ou por meio de residência alugada, própria ou cedida por parentes, amigos, dentre outros tem como objetivo buscar por uma formação muitas vezes indisponível na cidade em que reside, a fim de atender uma demanda do próprio município por profissionais de formação técnica, com intuito de pleitear a formação de nível superior, de aquisição de saberes e competências que contribuem para ocupação de uma vaga no mercado de

trabalho dentre outros.

Todavia, identificamos que o percentual de residentes no município desta instituição de ensino seja maior, visto que a acessibilidade aos recursos, tais como: residência, transporte, alimentação dentre outros contribui para que estes estudantes tenham acesso a esta modalidade de ensino.

Origem da Escola de Ensino Fundamental

Quanto a oferta de serviços prestados pela instituição de ensino, realizou-se a pergunta: “Em que tipo de Escola, você cursou a maioria das séries? pública, particular” Os resultados apontaram que (75,26%) do total de estudantes, são estudantes advindos de escola pública quando comparados com (24,74%) de estudantes pertencentes a rede privada de ensino.

Tabela 5: Origem da Escola de Ensino Fundamental

(%)	1º Redes de Computadores	1º Mecatrônica	1º Eletrotécnica	Total de Ingressantes
Pública	26,8	20,62	27,83	75,26
Privada	8,25	10,31	6,19	24,74

Fonte: autores (2024)

Assim como expresso anteriormente na categoria Cor/Raça, há de se ponderar que as ações afirmativas, tais como a política de cotas sancionada em 29 de agosto de 2012, através da lei nº 12.711, que destina (50%) das vagas para estudantes advindos de escola pública trouxe consigo contribuições que possibilitaram elevada porcentagem de estudantes ingressantes advindos de escola pública (BRASIL, 2012).

Neste aspecto temos como premissa que os estudantes advindos de escolas públicas apresentam diversos motivos para considerar a formação técnica integrada como uma escolha efetiva para suas vidas, tais como: a pretensão de iniciar a carreira profissional após o término do ensino médio, a forte concorrência do mercado de trabalho, a necessidade de obter uma aptidão técnica, o desejo de que a área de formação técnica integrada se propague para a formação de nível superior dentre outros.

Renda Familiar

A fim de identificar a renda familiar dos estudantes ingressantes, questionou-se: “Qual a renda total da sua família? (somando a renda de todos os integrantes da sua casa): menos de 1 salário mínimo; de 1 a 2 salários mínimos; de 3 a 4 salários mínimos e de 5 ou mais salários mínimos”.

Tabela 6: Renda Familiar

(%)	1º Redes de Computadores	1º Mecatrônica	1º Eletrotécnica	Total de Ingressantes
Menos de 1 salário	5,15	5,15	3,09	13,41
De 1 a 2 salários	18,56	13,4	17,52	49,48
De 3 a 4 salários	9,28	6,19	6,19	21,65
5 ou mais salários	2,06	6,19	7,22	15,46

Fonte: autores (2024)

Aproximadamente metade dos estudantes (49,48%) apresentam renda familiar de 1 a 2 salários mínimos comparados com (13,41%) dos estudantes com renda familiar com menos de um salário mínimo; (21,65%) de três a quatro salários mínimos; (15,46%) de cinco ou mais salários mínimos. Quanto à quantidade de pessoas em cada residência, identificamos através da análise do perfil socioeconômico que a maioria respondentes informaram o quantitativo total de três a quatro pessoas por residência.

Não obstante, o resultado apresentado contribui para identificarmos que a baixa renda familiar contribui para inviabilizar que outras opções de escolha do estudante sejam levadas em consideração, como a título de exemplo o ingresso deste estudante na rede privada de ensino.

Sendo assim, compreendemos que parâmetros como a renda familiar tem contribuído para moldar as aspirações profissionais dos estudantes em pleitear a ETIM tanto com a finalidade de concorrer posteriormente a uma vaga de ensino superior dadas as circunstâncias de que a formação técnica integrada fornece subsídios para tal fim, quanto para a inserção deste estudante no mercado de trabalho com a formação técnica profissionalizante.

Escolaridade dos Pais

Quanto a escolaridade dos pais, questionou-se: “Qual o nível de escolaridade de seu pai (de sua mãe)?”. Neste aspecto, foi possível verifica que as mães dos estudantes apresentaram maior escolaridade em relação aos pais. Estes, em índices de formação de ensino fundamental (37,23%), ensino médio (35,11%), ensino superior (4,26%), pós-graduação (6,38%), técnico (9,57%), não informado (2,13%) e nenhuma escolaridade (5,32%). Segundo este estudo, a escolaridade das mães dos estudantes sobrepõe ao nível de escolaridade dos pais, visto que apresentaram o percentual de formação de ensino fundamental (22,68%), ensino médio (43,3%), ensino superior (17,53%), pós-graduação (14,43%) e nenhuma escolaridade (2,06%).

Tabela 7: Escolaridade dos Pais

(%)	Escolaridade do Pai	Escolaridade da Mãe
Nenhum	5,32	2,06
Ensino Fundamental	37,23	22,68
Ensino Médio	35,11	43,3
Ensino Superior	4,26	17,53
Pós-graduação	6,38	14,43
Técnico	9,57	0
Não Informou	2,13	0

Fonte: autores (2024)

É possível verificar, por meio dos dados, que contingente feminino possui elevado percentual de formação no que tange a formação de nível médio, superior e pós-graduação em comparação aos pais (ensino fundamental e médio). É interessante ressaltar que apenas os pais dos estudantes ingressantes apresentaram formação de nível técnico (9,57%), visto que outrora esta modalidade de ensino técnico preponderou em elevada escala estudantes do sexo masculino.

Conhecimento do curso

Dentre as perguntas do questionário socioeconômico, realizou-se a seguinte pergunta: “Como teve conhecimento do Curso? orientação da escola onde estudava; através de parentes e amigos; através do site CEFET-MG; outros. qual?”

Tabela 8: Conhecimento do Curso

(%)	1º Redes de Computadores	1º Mecatrônica	1º Eletrotécnica	Total de Ingressantes
Orientação da escola	14,43	13,4	16,49	44,33
Parentes e amigos	17,53	15,46	16,5	49,48
Site da Instituição	3,09	1,03	1,03	5,16
Outros	0	1,03	0	1,03

Fonte: autores (2024)

Através da análise da tabela 8, observamos que os parentes e amigos (49,48%), exercem um importante papel para que as motivações dos estudantes sejam moldadas, visto que o cotidiano do convívio diário produz efeitos significativos sobre a forma como os estudantes interpretam as possibilidades de escolhas profissionais.

Além disso, é importante salientar que o papel da escola (ensino fundamental) se apresenta como segundo fator de significativa influência sobre os estudantes, conforme observado na porcentagem (44,33%) do total de ingressantes. A opção

outros representou o percentual de (1,03%) em questão aberta sinalizando que a informação foi obtida por meio de redes sociais e (5,16%) através da página institucional.

Sobre este aspecto, corroboramos com o posicionamento de Miranda, Arcy (2021) que citam a importância do papel das instituições de ensino em fornecer subsídios para orientação profissional dos estudantes no início do último ano do Ensino Fundamental, tanto no contato deste jovem com as opções de formação de ensino técnico integrado ao médio (ETIM), quanto para a escolha em almejar cursar o Ensino Médio tradicional (propedêutico).

Além disso, devemos levar em consideração o fato de que as parcerias desenvolvidas por esta instituição de ensino (ETIM) com outras instituições públicas e privadas de ensino propedêutico, tais como a título de exemplo: visita técnica dos estudantes na mostra de cursos técnicos integrados e outras ações desenvolvidas para este fim tais como, a organização de Comissão voltadas a divulgação dos cursos técnicos integrados e superior tanto no município em que presta serviços quanto nas cidades circunvizinhas, têm contribuído para que orientação escolar seja intensificada durante a etapa de finalização do ensino fundamental.

Motivo para escolha da instituição

Quanto a escolha da instituição, questionou-se: “Qual o principal motivo que levou a escolher esta instituição de ensino? qualidade de ensino; ensino gratuito; vontade de ter um curso técnico e escola localizada próxima à minha residência.

Tabela 9: Motivo para Escolha da Instituição

(%)	1° Redes de Computadores	1° Mecatrônica	1° Eletrotécnica	Total de Ingressantes
Qualidade do ensino	26,85	22,22	26,85	75,92
Ensino gratuito	0,93	1,85	0	2,78
Vontade de ter um curso técnico	3,7	5,56	2,78	12,04
Escola próxima da residência	0	0	0	0
Influência de familiares	0,93	3,7	0,93	5,56
Preparação para o ENEM	1,85	1,85	0	3,7

Fonte: autores (2024)

Conforme tabela 9, podemos observar que a escolha desta instituição de ensino é motivada por diversos fatores, contudo sobressai a qualidade do ensino (75,92%) assim como evidenciado em outros estudos, tais como de Queiros (2022). Por conseguinte, esta instituição lócus deste estudo apresenta reconhecimento

amplamente difundido pelos meios de comunicação (websites institucionais, outdoors dentre outros) destacando-se em 7º posição em relação às 17 IES públicas federais mineiras segundo o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), avaliado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024).

Nesse sentido, temos como premissa de que as informações socialmente difundidas tanto pela própria instituição de ensino quanto por intermédio de outras fontes tais como parentes e amigos contribuem significativamente para que a escolha da instituição seja efetivada com base nestes parâmetros. Logo, observamos que a vontade de ter um curso técnico representou (12,04%) do total de percentual de estudantes, indicando que existem outros fatores atrelados a busca por uma (ETIM), que não se limitam apenas a formação técnica integrada.

Motivo para Escolha do Curso

Quando questionados: “Qual o principal motivo da escolha do curso para o qual se inscreveu? prestígio e/ou relevância social da profissão; possibilidade de inserção no mercado de trabalho; interesse pela área e facilidade de aprovação no vestibular. Obtemos percentual de (52%) interesse pela área e facilidade de aprovação no vestibular, (37%) informaram a possibilidade de inserção no mercado de trabalho; (8%) apresentaram a finalidade de aprovação no vestibular; (2%) por motivo de prestígio social e (1%) optaram por não informar.

Tabela 10: Motivo para Escolha do Curso

(%)	1º Redes de Computadores	1º Mecatrônica	1º Eletrotécnica	Total de Ingressantes
Prestígio social	1	1	0	2
Possibilidade de inserção no mercado de trabalho	14	9	14	37
Interesse pela área	18	19	15	52
Aprovação no vestibular	2	3	3	8
Não informou	0	0	1	1

Fonte: autores (2024)

Para o elevado percentual de respostas obtidas pela resposta interesse pela área, percebemos que boa parte dos estudantes visualiza o ingresso na ETIM como uma oportunidade de obter formação complementar por área de afinidade, seja em segundo plano pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho, aprovação no vestibular ou com a premissa de que o ambiente em que o indivíduo está inserido possa ampliar a sua concepção de futuro visto que nesta fase de conclusão do ensino fundamental o estudante se depara com

diferentes escolhas, como a título de exemplo: a escolha em permanecer na rede educacional em que estava anteriormente matriculado, a escolha em realizar o curso profissionalizante/superior após a conclusão do ensino médio, a busca em buscar conhecimento na rede privada de ensino dentre outros.

CONCLUSÃO

A análise do perfil dos estudantes ingressantes nos três cursos técnicos integrados possibilitou-nos compreender em que circunstâncias as escolhas profissionais são estabelecidas no período de ingresso no (ETIM).

O estudo constatou que as estudantes ingressantes do sexo feminino sobressaem o percentual de estudantes do sexo masculino. Além desta constatação verificamos que o percentual de estudantes residentes no município em que se encontra esta instituição de ensino constitui a maioria quando comparados com estudantes advindos de cidades circunvizinhas.

Observamos que a faixa etária dos estudantes ingressantes no curso de formação técnica integrada concentra-se entre 14 e 15 anos, período que se dá no percurso da adolescência. Quanto à origem de formação de nível fundamental, observamos que boa parte dos estudantes são estudantes egressos de escola pública.

Aproximadamente metade dos estudantes apresentam renda familiar entre 1 a 2 salários mínimos. Neste sentido, identificamos que a baixa renda familiar contribui para inviabilizar que outras opções de escolha, dadas as circunstâncias de que os estudantes lócus deste estudo residem com parentes e familiares.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais, as mães dos estudantes apresentaram maior percentual de escolaridade em relação aos pais. Há uma maior predisposição de que as mães apresentem formação de nível superior tais como graduação e pós-graduação em comparação ao nível de escolaridade dos pais (nível de ensino fundamental e médio).

O estudo evidenciou que parentes e amigos exercem um relevante papel quanto ao conhecimento dos cursos técnicos integrados. Destacamos que o papel da escola (ensino fundamental) apresentou-se como segundo fator de significativa influência sobre como os estudantes tiveram conhecimento do curso técnico integrado. Quanto aos motivos da escolha desta instituição de ensino, apesar de existir diversos fatores que contribuíram para isso, o fator: 'qualidade do ensino' destacou-se significativamente em relação aos fatores citados.

Por fim, quando questionados o motivo da escolha do curso técnico integrado cerca da metade dos estudantes técnicos integrados demonstraram interesse pela área de formação técnica e em segundo plano, a possibilidade de inserção no mercado de trabalho proporcionada pela formação (ETIM). Sendo

assim, identificamos que o perfil do discente do curso técnico integrado, geralmente, está relacionado ao que o estudante almeja na entrada do curso e não propriamente em sua saída, visto que boa parte dos estudantes almeja ensino gratuito e de qualidade.

Não obstante, conjecturamos que as escolhas profissionais podem ser consideradas como leme de uma embarcação que direciona a rota a ser traçada. A formação (ETIM) consiste em um dos diversos percursos que podem ser traçados ao longo da jornada dos estudantes ingressantes. Logo, identificamos que para estudantes, tais motivos como: o ingresso em uma instituição (ETIM) reconhecida pela qualidade do ensino; a identificação com a área de formação técnica integrada e a possibilidade de ingresso no ensino superior faz-nos refletir sobre a importância e o sentido para os quais o ensino técnico integrado ao médio foi constituído.

Destarte, como sugestão de estudos futuros propõe-se a realização de uma análise longitudinal mediante reaplicação do questionário socioeconômico ao longo do percurso formativo dos estudantes do ensino técnico integrado, a fim de identificar se as motivações para as escolhas profissionais passaram por mudanças ao longo do percurso formativo do estudante do ensino técnico integrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério das Mulheres. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher. 1ª Impressão. Brasília: **Ministério das Mulheres**. Abril, 2024, 468 pg. Disponível em: <<https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/observatorio-brasil-da-igualdade-de-genero/relatorio-anual-socioeconomico-da-mulher-raseam-1/ministeriodasmulheres-obig-raseam-2024.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CAMPOS, P. R. **Juventudes em trânsito: conflitos e subversões do (cis) tema heteronormativo no contexto familiar e escolar em Salvador**. Salvador: Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População no último censo**. 2022. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/nepomuceno/panorama>>. Acesso em: 25 Abril 2024.

- FERRARI, M. G. **Tipo assim. Ser aluno adolescente no IFES campus Colatina: sentimentos e impressões**. Vitória: (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.
- FERREIRA, P. A. **Significados e sentidos de escolarização para famílias e estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio: Um estudo à luz da Teoria Histórico Cultural**. Guarulhos: Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, 2019.
- INSTITUCIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores de Qualidade a Educação Superior 2022 (IDD, CPC e IGC)**. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>>. Acesso em: 2024 maio 2024.
- MIRANDA, N. A.; SANTOS, M. R.; JUNIOR, A. P. P. A escolha profissional na perspectiva do estudante do ensino técnico de nível médio. **Dialogia**, p. 133-146, 2018.
- MIRANDA, N. A.; ARCY, P. J. P. Opção pelo curso técnico integrado ao médio: os agentes influenciadores e a opinião dos estudantes. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 303-327, 2020.
- PAIVA, F. S. Ensino técnico: uma breve história. **Revista Húmus**, v.3 2013. 35-49.
- PEREIRA, A. C. **Ações afirmativas na educação profissional técnica de ensino médio: um estudo de caso com jovens estudantes cotistas**. Alfenas: Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2020.
- PEREIRA, K. R.; MICLOS, P. V. Pesquisa quantitativa e qualitativa: a integração do conhecimento científico. **Saúde & Transformação Social/ Health & Social Change**, v. 4, n. 1, p. 16-18, 2013.
- PIOTTO, D. C.; TETZLAFF, I. M. B. Escolhas ou escolhidos? Estudantes de camadas populares em uma escola técnica federal. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 119, p.
- QUEIRÓS, B. T. M. **A escolha de um estabelecimento federal de ensino médio e seus significados para jovens e famílias de diferentes meios sociais: um estudo no IFNMG – Campus Janaúba**. Belo Horizonte: Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.
- QUEIRÓS, B. T. M. D.; RESENDE, T. D. F.; PIOTTO, D. C. Escolha de uma escola federal de ensino médio integrado do interior brasileiro: a atualidade das contribuições de Bourdieu. **Educar em Revista**, v. 38, e85960, 2022.
- SANTOS, J. A. A trajetória da Educação Profissional. In: FILHO, L. M. F., et al. **500 anos de educação no Brasil**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

NEURODIVERSIDADE EM FOCO: UMA ABORDAGEM PANORÂMICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO DAS PESSOAS AUTISTAS

Dirce Maria da Silva¹

Eunice Nóbrega Portela²

INTRODUÇÃO

A diversidade neurológica, ou “neurodivergência”, abarca uma variedade de condições que se desviam do padrão considerado “normal” de funcionamento cerebral, em contraposição à neurotipicidade. Essa diversidade neurobiológica compreende condições como o Transtorno do Espectro Autista, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, e a Dislexia, todas com implicações significativas, demandando reflexões contínuas sobre progressos e desafios, assim como a eficácia das políticas de garantia dos direitos sociais.

Nesse sentido, as discussões sobre o Transtorno do Espectro Autista abarcam desde a busca por compreender os possíveis fatores causais até a descrição clínica da condição, as abordagens terapêuticas eficazes e a formulação de políticas de apoio e enquadramento legal para garantir os direitos das pessoas autistas. A adição do termo “espectro”, que ocorreu em 2013 reflete a ampla gama de sintomas e níveis de severidade apresentados pelas pessoas afetadas, destacando a singularidade de cada indivíduo dentro desse espectro.

No Brasil, as políticas públicas desempenham papel central na promoção

1 Doutoranda em Estudos Literários Comparados pela Universidade de Brasília. Mestre em Direitos Humanos (Unieuro/DF). Licenciada Letras e em Pedagoga; Bacharel em Administração. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Análise do Comportamento Aplicada, Transtorno do Espectro Autista e Neuropsicopedagogia Institucional; Docência do Ensino Superior, Língua Inglesa, Educação a Distância, Gestão Pública e Negócios e Recursos Humanos. Possui experiência como docente no Ensino Superior e na Educação Básica. E-mail: profdircesalome@gmail.com.

2 Pós-doutorado em Psicanálise Clínica Profissional. Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Pós-graduada em Transtorno do Espectro Autista, Terapia Cognitivo-Comportamental; Análise do Comportamento Aplicada; Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicologia Clínica, Orientação Educacional e Administração Escolar. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Docente do Ensino Superior. @draeunice_nobrega. www.draeunicenobrega.blog.br, E-mail: eunicenp65@gmail.com.

e proteção dos direitos fundamentais, especialmente no que diz respeito a indivíduos diagnosticados clinicamente dentro do espectro do autismo. E, muito embora a implementação de políticas tenha avançado, são necessários esforços contínuos para garantir eficiência e eficácia. Nesse sentido, o presente estudo, de revisão de literatura e análise documental, examina o progresso de políticas públicas direcionadas à proteção de direitos da população no Transtorno do Espectro Autista.

NEURODIVERSIDADE E TRANSTORNO

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2024), os “transtornos mentais” afetam características individuais, como a habilidade de gerenciar pensamentos, emoções, comportamentos e interações. Por conseguinte, a neurodiversidade vem ganhando maior aceitação como componente intrínseco da diversidade humana.

Conforme Silberman (2015), a abordagem atual da neurodiversidade reflete mudança de paradigma na compreensão das diferenças neurológicas, pois agora se promove a ideia de que tais diferenças não são desvios do funcionamento “normal”, mas variações orgânicas naturais.

O vocábulo “autismo” deriva da raiz grega “autos”, que se refere a “próprio, ou, de si mesmo”. É uma condição neurológica que emerge na infância, que, via de regra, resulta em atrasos no progresso do desenvolvimento, tanto no aprendizado quanto nas interações sociais. O indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode apresentar características variadas, que comprometem desde relações com outras pessoas até a linguagem, necessitando de apoio e suporte no processo de desenvolvimento.

Leo Kanner, psiquiatra austríaco naturalizado americano, foi o primeiro a caracterizar o autismo, em 1943, definindo-o inicialmente, como distúrbio Autístico do Contato Afetivo, condição com características comportamentais bastante específicas, como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino.

Nas observações clínicas de Kanner, certas crianças exibiam sintomas que não correspondiam a nenhuma das categorias psiquiátricas estabelecidas na época, como demência precoce, esquizofrenia infantil e oligofrenia (deficiência congênita do desenvolvimento mental):

O autismo não tem causa definida. É um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente sua socialização, comunicação e imaginação. Manifesta-se até os três anos de idade e ocorre quatro vezes mais em meninos do que em meninas. Algumas características são bem gerais e marcantes, como a tendência ao isolamento, a ausência de movimento antecipatório, as dificuldades na comunicação, as alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, os problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, a resistência a mudanças e a limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação (Kanner, 2012, p. 217-250).

Kanner ainda definiu o autismo como sendo uma “patologia que se estruturava nos dois primeiros anos de vida” (Cavalcanti e Rocha, 2007, p. 25). A princípio, ao investigar a origem da nova síndrome, Kanner considerou a possibilidade de que ela fosse resultado da “falta de amor por parte das mães”, embora esses mesmos pais também tivessem filhos saudáveis. Para Kanner,

As crianças eram inteligentes, possuíam uma excepcional capacidade de memorização, mas apresentavam uma incapacidade inata para estabelecerem contatos afetivos e sua linguagem, quando presente, era ecolálica, irrelevante e sem sentido, jamais utilizada para a comunicação. (Cavalcanti e Rocha, 2007, pp. 23- 24).

Cavalcante e Rocha esclarecem ainda que, “em conformidade com essa suspeita inicial de Kanner, propagaram-se interpretações erradas da origem do autismo, fazendo com que a ideia de que as mães sem amor causariam o autismo de seus filhos”, o que impediu, por algum tempo, a investigação biológica da natureza do autismo, contribuindo para formar uma geração de pais que carregavam a culpa pela deficiência de seus filhos.

Um pouco depois, entre as décadas de 1960 e 1970, o Dr. Bernard Rimland, psicólogo e pesquisador americano, com um filho autista, destacou-se na história do autismo ao auxiliar a comunidade médica na compreensão de que o autismo é um distúrbio biológico. Rimland foi o fundador da Autism Society of America (Sociedade de Autismo da América) e do Autism Research Institute (Instituto de Pesquisa em Autismo). Hoje, a Neurologia descreve o autismo como,

Uma síndrome, enfatizando o déficit da capacidade afetiva, da comunicação e da linguagem, insistindo em sua determinação puramente orgânica. A psiquiatria divide-se entre as tendências a considerá-la um distúrbio psicoafetivo ou uma doença geneticamente determinada. (Cavalcanti e Rocha, 2007, p. 25).

Nesse sentido, de acordo com Belisário Filho e Cunha (2010), a partir do surgimento do conceito de Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), por

meio de estudos de M. Rutter e D. Cohen, no final da década de 1960, o autismo passou a ser descrito e compreendido como “um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano, diferenciado da psicose infantil”, cujas especificações foram anteriormente descritas.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria, DSM-IV (Batista, 1995), descreve os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e suas características:

Transtorno Autismo - Crianças que apresentam atraso ou diferenças na interação social, na área da comunicação e da imaginação anterior à idade de 3 anos.

Transtornos da Síndrome de Asperger - Crianças que não apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem e tendem a ter uma pontuação média ou acima na escala intelectual e nos testes de inteligência. Entretanto, muitas vezes elas têm dificuldades na comunicação mais sutil, bem como nas preocupações sociais além de apresentarem interesses limitados ou repetitivos.

Transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação ou TGD (NOS), também conhecido como autismo atípico – Uma categoria genérica para crianças com muitos dos sintomas do autismo, mas que não forma um completo diagnóstico, segundo os critérios, para qualquer das outras categorias.

Transtorno de Rett, também chamado Síndrome de Rett - Conhecido por ocorrer somente em meninas, crianças com Rett desenvolvem inicialmente normalmente e, entre um a quatro anos, começam a perder as habilidades sociais e comunicativas. As habilidades motoras deterioram e um movimento repetitivo da mão substitui o seu uso voluntário.

Transtorno Desintegrativo da Infância - Crianças que desenvolvem normalmente pelo menos nos dois primeiros anos e perdem a maior parte das habilidades comunicativas e sociais antes dos dez anos. (Bergstrom et al., 2011, p. 11; grifos nossos).

Quanto aos sinais do espectro autista, eles abrangem uma ampla gama de tipos e níveis. Embora muitos sintomas sejam identificados na infância, eles podem persistir até a idade adulta, já que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que impacta todas as fases da vida do indivíduo. As variações estão relacionadas aos diferentes graus de gravidade observados em crianças, jovens e adultos com autismo:

Nível 1 (Leve) - Pessoas que têm dificuldades para iniciar relações sociais, manifestam pouco desejo de interação, apresentam respostas atípicas (inconvenientes). Em geral, não lidam muito bem com a troca repentina de atividades, têm pensamentos acelerados e problemas de planejamento e organização.

Nível 2 (Médio) - Pacientes com grave deficiência nas relações sociais e na comunicação verbal e gestual, mesmo com a presença de apoio. São

inflexíveis nos seus comportamentos, apresentam dificuldades com a mudança de rotinas, realizam movimentos repetitivos com frequência e sofrem para modificar o foco das suas ações.

Nível 3 (Grave) - Há prejuízos mais graves em relação à comunicação verbal e não verbal, além de dificuldades notórias para realizar tarefas de rotina, inclusive, fisiológicas, mesmo com apoio. Também apresentam dificuldade acentuada em lidar com a mudança e com movimentos repetitivos. São completamente inflexíveis às mudanças de rotina, gerando crises de ansiedade e estresse. (DSM-5, 2014, p. 97-98; *grifos nossos*).

Ainda conforme Schwarstzman e Assumpção Júnior, na década de 1990, pesquisas já indicavam que o Espectro do Autismo causava *déficits* que afetavam os três eixos que implicam na interação social: *o comportamento, a comunicação verbal e a comunicação não verbal*, apresentando características como:

Pouco contato visual com o interlocutor; ecolalia (repetição de sons emitidos por outras pessoas); imersão em um mundo particular; falta de interação social; desenvolvimento psicomotor prejudicado; comportamento agressivo quando se sentem ameaçadas; interesse demasiado em um determinado assunto, quando apresentam inteligência mais desenvolvida; indiferença, estereotípias (mexer rapidamente os braços; estalar os dedos; girar ou balançar o corpo), entre outros comportamentos que possam destoar das pessoas ao redor; problemas no sono; hipo ou hipersensibilidade (luzes, sons, cheiros, texturas); distúrbios alimentares (seletividade alimentar); impulsividade, dentre outras características. (Schwarstzman e Assumpção Júnior, 1995).

O Espectro pode apresentar-se também com outras condições como depressão (ou ser confundido como tal), epilepsia e hiperatividade, manifestando-se com ampla gama de intensidades, desde casos mais graves, nos quais a pessoa pode não falar, não fazer contato visual e demonstrar desinteresse pelo outro, até formas mais leves, conhecidas como de alto funcionamento. Nesses casos, o indivíduo diagnosticado no transtorno do espectro autista é capazes de falar, de participar de estudos regulares, desenvolver-se em suas profissões e estabelecer conexões interpessoais.

Conforme Schwartzman (1995), origens do TEA são complexas, envolvendo uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Geralmente, o diagnóstico do autismo é estabelecido com base em critérios que incluem, desde sintomas mais moderados, até perdas significativas na linguagem expressiva e receptiva, habilidades sociais e adaptativas, controle dos esfíncteres vesicais e/ou anais, jogos simbólicos ou imaginativos, e habilidades motoras, nos casos mais severos.

Em relação ao tratamento, documento produzido pelo Ministério da Saúde, que engloba diretrizes para o cuidado e reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, descreve que:

O tratamento deve ser estabelecido de modo acolhedor e humanizado, considerando o estado emocional da pessoa com TEA e seus familiares, direcionando suas ações ao desenvolvimento de funcionalidades e à compensação de limitações funcionais, como também à prevenção ou retardo de possível deterioração das capacidades funcionais, por meio de processos de habilitação e reabilitação focados no acompanhamento médico e no de outros profissionais de saúde envolvidos com as dimensões comportamentais, emocionais, cognitivas e de linguagem (oral, escrita e não verbal), pois estas são dimensões básicas à circulação e à pertença social das pessoas com TEA na sociedade (Brasil, 2012, p. 57).

Dessa forma, atribui-se o aumento dos diagnósticos de TEA, contemporaneamente, no país, ao aumento do conhecimento sobre essa condição, a um maior número de médicos e demais profissionais especializados em neurodivergência, o que facilita o melhor encaminhamento das suspeitas do transtorno.

Mas a origem do autismo ainda não é totalmente compreendida. Os recursos para diagnosticar indivíduos com suspeita de autismo continuam limitados. Além da avaliação clínica, não há nenhum marcador biológico disponível para um exame de diagnóstico definitivo. (APA, 2002).

ACORDOS GLOBAIS DE PROTEÇÃO

Além dos direitos básicos e fundamentais garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), existem normas específicas, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2007), que visa proteger e promover os direitos desses indivíduos de forma mais direcionada e abrangente.

Adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, a CDPD é o marco que sustenta os fundamentos teóricos da Educação Inclusiva. Segundo Mantoan (2006), a Convenção reconhece o direito de todas as pessoas com deficiência, à Educação Inclusiva, enfatizando a necessidade de fornecer apoio e adaptações necessárias para garantir a plena participação desses alunos na escola regular:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente, que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; Reconhecendo ainda a diversidade das pessoas com deficiência; Reconhecendo a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio; Considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive, aos que lhes dizem respeito diretamente, acordam que o propósito da presente Convenção é 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, 2010, p. 32-34; alíneas e; i; j; o)

Nesse sentido, o Decreto número 6.949, datado de 25 de agosto de 2009 e promulgado pelo Brasil, ratifica a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. O artigo 1º do referido decreto reitera o compromisso de cumprir integralmente o conteúdo acordado na Convenção, ao afirmar: “A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, anexados por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão completamente quanto neles se contém.” (Brasil, 2010, p. 31).

Os direitos educacionais devem ser estendidos à pessoa com autismo, conforme garantido na Constituição Federal, no Art. 205, em relação à educação, como direito de todos, bem como no Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE PROTEÇÃO E INCLUSÃO

No Brasil, até o surgimento de uma política pública para saúde mental de crianças e adolescentes, essa população recebia cuidados, quase tão somente de organizações filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ou em entidades não governamentais, como as instituições de assistência desenvolvidas por familiares de autistas (Cavalcante, 2003).

Em 2012, foi sancionada a Lei n. 12.764, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Para Oliveira (2015), além de reconhecer a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Lei nº 12.764, § 2º), o ordenamento “produz incidências na esfera assistencial, política, gestora, científica, acadêmica, educacional e pedagógica, bem como no campo dos direitos básicos”.

De acordo com Lacerda *et al.*, (2019), a promulgação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista foi uma mudança paradigmática, pois passou a considerar as pessoas com Transtorno do Espectro Autista como deficientes. Por conseguinte, de acordo com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e outras legislações federais, os autistas agora têm o direito de ser integrados às escolas de ensino regular e de receber atenção que leve em conta as necessidades, capacidades e características específicas.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Deficiência, 2013) delinea uma série de iniciativas destinadas a fomentar a inclusão social das pessoas com deficiência.

No campo educacional, as políticas públicas fornecem diretrizes para que as escolas possam criar ambientes adaptados às necessidades de todos os alunos. Conforme Kluth (2010), a inclusão efetiva requer ações legais, mas também pedagógicas, que reconheçam e valorizem a diversidade presente na sala de aula.

A política de inclusão determina que os sistemas de ensino direcionem o foco para a eliminação de todas as formas de discriminação. Nesse sentido, Paulon e Pinho esclarecem que:

A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos. Nessa perspectiva, a inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade. (Paulon, Freitas e Pinho, 2005, p.7)

Logo, a implementação efetiva das políticas públicas de inclusão requer abordagem holística, que integre os aspectos legais e pedagógicos. Somente por de abordagens integradas será possível criar ambientes escolares acolhedores, onde os alunos se sintam valorizados e capazes de alcançar o sucesso acadêmico.

No âmbito legal, é fundamental que leis e regulamentações garantam o direito à educação, a todos os estudantes, independentemente de sua condição neurobiológica. Isso inclui medidas para combater a discriminação e o estigma, bem como para fornecer recursos e apoios necessários, para que estudantes neurodivergentes desenvolvam seu potencial acadêmico e social.

Assim, é essencial que as políticas públicas estejam alinhadas com os princípios democráticos constitucionais, e dos direitos humanos, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão histórica nos permitiu observar a evolução das políticas públicas de proteção da pessoa com deficiência no país, e mais especificamente, a legislação voltada às pessoas na síndrome do espectro autista. Há evidências patentes dos avanços nas políticas de proteção voltadas aos neurodivergentes.

A efetiva inclusão social requer a aceitação e a valorização das diferenças, concomitante a implementação de medidas que assegurem participação mais equânime dos neurodivergentes nos diversos contextos sociais. Embora

haja progressos na compreensão da diversidade neurológica, indivíduos com condições cerebrais atípicas ainda sofrem com discriminação e o preconceito estrutural.

A atuação do poder público no campo legal deve ser pautada pela promoção permanente de ações direcionadas à inclusão, social, educacional, profissional, e proteção dos direitos, pois, apenas por meio de uma legislação abrangente e eficaz será possível garantir que os neurodivergentes tenham mais oportunidades de desenvolvimento de suas habilidades e talentos e efetiva inserção social.

Isso requer compromisso contínuo com a garantia dos direitos estabelecidos, considerando a contribuição da diversidade e a importância da multiplicidade humana na sociedade.

Por fim, conforme defendido por Grandin (2010), “uma pessoa autista pode ter habilidades únicas, que podem contribuir significativamente, profissional e socialmente, desde que suas necessidades sejam compreendidas”.

É essencial que se invista em programas de conscientização e capacitação, sobre a neurodiversidade neurológica humana, incentivando-se a cultura do respeito, da aceitação, da aceitação do outro, que, a bem da verdade, deve ser independente de qualquer condição neurológica.

No caso específico do Transtorno do Espectro Autista, é essencial que os direitos sejam reconhecidos, levando-se em conta as necessidades individuais particulares, e que haja abordagem coordenada entre os setores de saúde, educação, assistência social, que incluam e garantam plena participação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dolores Fortes. **Educação inclusiva: concepções, políticas e práticas**. Wak Editora, 2019.

APA. AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BATISTA, Deyse (trad.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

BERGSTROM, Kris *et al.*; Autismo e realidade: Manual para as escolas. 2011.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar : transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010, 73p. ISBN: 978-85-60331-28-4.

BRASIL. **Lei Federal n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 mai, 2024.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Institui um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça [...] Diário Oficial da União: seção 1 – 5. Brasília: Presidência da República [1988]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth. ROHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo: Construções e desconstruções.** 3 ed. rev. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CDC. Center for Disease Control and Prevention. **Austim.** Disponível em: <http://www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/physical/measuring/>. Acesso em: 15 mai. 2024.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência,** 2007. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014. 124 p.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

DEFICIÊNCIA, Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • **VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência:** SDH-PR/SNPD, 2013. 92 p.

LACERDA, Cícero de Sousa; ROCHA, Jader Rodrigues de Carvalho; ROCHA, Josemary Marcionila Freire Rodrigues de Carvalho; ARAÚJO, Wellington Cavalcanti de. (Org.). **Educação Inclusiva: corroborando com o processo de aprendizagem** [recurso eletrônico]. Cabedelo, PB: Editora IESP, 2019. 100 p.

EPSTEIN, Joyce. L. **School/family/community partnerships: Caring fo r the children we share.** Phi Delta Kappan, v. 76, n. 9, p. 701 712, 1995.

GRANDIN.Temple. **Pensando em Imagens: Minha Vida com o Autismo.**

Editora: Globo Livros. Ano de publicação: 2008. ISBN: 978-8525052649.

GRANDIN, Temple. **The Way I See It: A Personal Look at Autism & Asperger's**. Future Horizons, 2010.

GRANDIN, Temple, PANEK, Richard. **O cérebro autista**. Trad. Cristina Cavalcanti. Revisão técnica Mariana Borges de Moraes, 1ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2015. Recurso digital. Disponível em: <http://www.maosemmovimento.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Temple-Grandin...pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

GRANDIN, Temple. **O Cérebro Autista: Pensando Através do Espectro**. Editora: Globo Livros. Ano de publicação: 2015. ISBN: 978-8525060651.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. **Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. 432 p.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **Direitos e amparos legais para pessoas com transtorno do espectro autista**. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/direitos-e-amparos-legais-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*. 1943; 2: 217-50.

KLUTH, Paula. **You're Going to Love This Kid!: Teaching Students with Autism in the Inclusive Classroom**. Brookes Publishing, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: **DSM-5**. [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Editado também como livro impresso em 2014. ISBN 978-85-8271-089-0.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de. **Análise das políticas públicas brasileiras para o autismo: entre a atenção psicossocial e a reabilitação**. 143 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ONU. Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A). Paris, 1948.

OPAS. Organização Pan-americana de Saúde. Folha informativa. **Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 15 mai. 2024.

ORSINI, Michael. **Autism, neurodiversity and the welfare state: the challenges of accommodating the neurological difference**. *Canadian Journal of Political Science*, 45 (4), p. 805-827, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1017/>

S000842391200100X.

PAULON, Simone Mainieri.; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PEREIRA, Erica Tamyres. et al. Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. *CoDAS*, v. 32, n. 6, p. e20190167, 2020.

SCHWARTZMAN, J. S. Neurobiologia do autismo infantil. In: Schwartzman J. S.; Assumpção Júnior, F. B. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon; 1995. p 17-78.

SILBERMAN, S. **NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity**. Penguin Books, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva: Conheça O Histórico Da Legislação Sobre Inclusão**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

PÓS-FÁCIO

Ao concluirmos este segundo volume da série “Educação, Neurodiversidade e Saúde: Políticas, Contextos e Práticas Inclusivas”, refletimos sobre a riqueza das discussões e análises apresentadas. Este volume nos guiou por uma jornada através dos complexos e variados contextos em que a neurodiversidade se manifesta e a importância de práticas educativas inclusivas.

Os capítulos exploraram profundamente o eixo temático “Neurodiversidade: Contextos e Práticas Inclusivas”, oferecendo uma compreensão abrangente sobre como as práticas inclusivas podem ser implementadas e aprimoradas em diferentes cenários. Desde a inclusão de alunos com necessidades especiais em ambientes educacionais até a inserção de indivíduos neurodivergentes no mercado de trabalho, os autores forneceram insights valiosos e práticos. Reflexões sobre representatividade étnico-racial, marketing inclusivo e a diversidade de gênero ampliaram ainda mais nosso entendimento sobre a neurodiversidade e suas interseções com outros aspectos sociais e culturais.

No eixo “Educação, Contextos e Práticas”, fomos apresentados a análises críticas sobre a alfabetização, gestão educacional e os desafios impostos pelas políticas neoliberais. Estudos de caso específicos destacaram a importância de uma abordagem holística para a educação, que leve em consideração as necessidades individuais dos alunos e a qualidade das práticas educacionais implementadas.

Este volume não só amplia o conhecimento teórico sobre neurodiversidade e inclusão, mas também oferece ferramentas práticas para educadores, pesquisadores e profissionais. Através das diversas contribuições, este livro reafirma a importância de valorizar e respeitar a diversidade neurocognitiva em todos os contextos educacionais.

Ao concluir esta leitura, esperamos que os insights e discussões aqui apresentados inspirem ações concretas e transformadoras. Que este volume seja uma fonte contínua de referência e inspiração para todos aqueles comprometidos com a construção de uma educação inclusiva e uma sociedade mais justa.

Agradecemos a todos os autores e colaboradores que contribuíram para esta obra, e desejamos que os leitores continuem a explorar, refletir e implementar as valiosas lições aqui compartilhadas.

Com os melhores votos de progresso e inclusão,

Eunice Nóbrega Portela
Doutora Em Educação

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abandono 211, 212, 213, 214, 216, 221, 222, 309
Abuso sexual 152, 153, 154, 155, 156, 166, 276
Academia 195, 202, 203, 204, 206
Acessibilidade 19, 20, 21, 35, 48, 49, 50, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 66, 68, 70, 71, 79, 82, 83, 88, 137, 141, 142, 185, 246, 247, 287
Alfabetização 7, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 232, 255, 265, 267, 307
Atendimento Educacional Especializado 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 30, 31, 42, 75, 79, 83, 87, 131, 137
Autista 41, 42, 43, 45, 47, 48, 51, 52, 65, 67, 71, 77, 82, 87
Avaliação 27, 47, 48, 51, 52, 103, 211, 218, 225, 242
Avaliação biopsicossocial 51, 52

B

- Base Nacional Comum Curricular 180, 265, 268, 269
Bibliotecário 244, 245, 246, 248
Biblioteca universitária 237, 244, 250
BNCC 179, 262, 263, 265, 268, 269, 277, 278

C

- Cidadania 44, 100, 132, 134, 135, 137, 140, 251, 273
Classificação Internacional de Doenças 75, 80, 81, 82, 89, 118
Comunidade 19, 46, 47, 65, 68, 69, 70, 71, 83, 85, 108, 111, 117, 118, 140, 141, 148, 149, 150, 151, 154, 156, 192, 199, 202, 209, 214, 222, 230, 232, 234, 238, 240, 242, 244, 246, 248
Consciência fonológica 7, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181
Cultural 16, 19, 72, 77, 78, 81, 91, 112, 113, 121, 131, 132, 136, 144, 184, 237, 249, 255, 266, 281
Curso técnico 212, 217, 220, 225, 226, 284, 285, 290, 291, 292, 293, 294

D

- Decolonial 90, 91, 93, 98
Deficiência 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 34, 37, 39, 40, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 75, 76, 77, 79, 81, 83, 84, 105, 107, 108, 131, 132, 134, 135, 138, 140, 143, 244, 249
Deficiência visual 20, 27, 84
Didática 200, 204, 205, 211, 220, 254, 261, 262, 265
Dignidade humana 44, 159, 169
Direitos humanos 69, 100, 106, 107, 131, 132, 134, 146, 147, 159, 160, 169, 170

Direito social 44, 45, 51, 52, 135
 Discriminação 22, 48, 49, 77, 102, 104, 105, 107, 108, 115, 120, 146, 148, 169, 221, 276
 Diversidade 7, 23, 24, 29, 42, 43, 55, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 77, 81, 85, 100, 103, 105, 106, 108, 114, 117, 118, 119, 121, 128, 132, 134, 137, 139, 140, 141, 168, 266, 270, 307
 Diversidade de gênero 7, 117, 118, 121, 307
 Docência 20, 194, 195, 196, 199, 201, 203, 206

E

Educação Básica 22, 24, 54, 74, 268
 Educação especial 11, 13, 15, 16, 17, 20, 23, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 57, 61, 62, 83, 131, 132, 135, 138, 139, 141, 142
 Educação Física 24, 26, 27, 28, 29, 275
 Educação inclusiva 7, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 28, 30, 41, 42, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 81, 83, 88, 89, 131, 132, 133, 137, 139, 307
 Educação Infantil 42, 54, 80, 85, 175, 178, 179, 268
 Educação Matemática 205, 206
 Educação Profissional 54, 74, 226, 227, 268, 279, 283, 294
 Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 279, 283
 Ensino-aprendizagem 18, 55, 60, 183, 184, 186, 191, 231, 235, 263, 264
 Ensino Médio 85, 192, 252, 265, 268, 279, 281, 283, 289, 290
 Ensino Superior 85, 134, 237, 289
 Escola 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 78, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 97, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 154, 156, 162, 174, 178, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 197, 198, 200, 203, 204, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 257, 259, 265, 266, 271, 274, 275, 276, 277, 280, 281, 282, 284, 287, 289, 290, 292, 294
 Escolaridade 136, 280, 284, 288, 292
 Escolhas profissionais 279, 281, 283, 289, 292, 293
 Escrita 36, 39, 64, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 192, 240, 243, 254, 265
 Esporte 27, 109, 110, 148
 Estatuto da Criança e do Adolescente 20, 76, 148, 151, 155, 156, 157, 159, 164, 170, 171, 172, 285, 293
 Evasão escolar 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227
 Exploração sexual 144, 145, 146, 147, 150, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171

F

Família 17, 19, 40, 48, 57, 85, 111, 135, 140, 148, 149, 150, 154, 157, 158, 159, 160, 162, 169, 187, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 271, 275, 282

Família e a escola 229, 230, 231, 233, 234

Feminista 101, 115, 116, 126

Formação 11, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 29, 33, 34, 36, 37, 41, 42, 47, 49, 50, 55, 56, 57, 75, 79, 80, 81, 82, 88, 89, 99, 101, 108, 127, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 141, 143, 147, 154, 168, 179, 183, 188, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 207, 212, 224, 226, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 238, 244, 245, 246, 249, 250, 261, 264, 266, 272, 275, 276, 281, 282, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293

Formação continuada 41, 55, 57, 131, 136, 147, 179

Formação de professores 19, 22, 26, 29, 42, 79, 82, 139, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 207, 266

Fracasso escolar 211, 212, 214, 215, 222, 226

G

Gênero 7, 14, 16, 44, 59, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 280, 284, 307

Geografia 82, 89, 90, 91, 98, 99

Gestão escolar 31, 34, 36, 79

Google Acadêmico 208, 209, 210

H

Habilidade oral 188, 189, 190, 191

Homeschooling 275, 276, 277

Homossexualidade 118, 119, 123, 125

Humaitá 182, 228, 236, 237, 243, 246, 252, 253, 256, 258, 259, 264

I

Identidade 25, 100, 101, 103, 104, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 118, 120, 125, 126, 128, 129, 140, 141, 146, 166, 188, 200, 228, 262, 283

Inclusão 7, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 100, 105, 108, 114, 118, 120, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 149, 214, 254, 266, 270, 276, 286, 307

Infância 13, 82, 149, 157, 230, 232, 276, 279

Ingressantes 226, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 292, 293

Inteligência Artificial 107, 116

Internet 146, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 184, 245, 258, 263

Interseccionalidade 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115

L

Legislação 13, 19, 20, 50, 52, 58, 60, 78, 79, 135, 145, 153, 156, 157, 165, 167, 168, 171, 172
 Letramentos 101, 253, 254, 255, 256, 260, 264, 266
 Libras 34, 79, 87, 88
 Linguagem 46, 65, 67, 76, 112, 121, 136, 138, 147, 162, 174, 175, 176, 178, 186, 189, 190, 231, 232, 253, 255, 256, 263
 Língua Inglesa 252, 253, 258, 259, 260, 264
 Literatura 42, 209
 Livro didático 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 183, 252

M

Marketing inclusivo 7, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 307
 Matemática 57, 64, 112, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 218, 224
 Mercado de trabalho 7, 43, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 64, 98, 119, 189, 218, 220, 221, 223, 280, 281, 285, 286, 287, 288, 291, 292, 307
 Mobilidade 61, 84, 130, 211, 213
 Movie Maker 183, 184, 185, 189, 190, 191, 192
 Multiletramentos 252, 253, 254, 255, 256, 258, 260, 262, 264, 266
 Mundo virtual 144, 145, 146, 148, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171

N

Neoliberalismo 7, 60, 100, 268, 269, 271, 272, 278
 Neurodiversidade 7, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 77, 307

P

Pedagogia 37, 61, 184, 253, 254, 255
 Permanência 17, 49, 56, 97, 111, 135, 210, 212, 217, 220, 222, 223, 224, 227, 257, 271, 274
 Planejamento 25, 33, 36, 37, 38, 39, 46, 55, 57, 82, 85, 136, 138, 149, 189, 240, 245, 246, 275
 Platão 195, 201, 202, 203, 204, 206
 Poder 13, 15, 25, 38, 47, 49, 103, 108, 109, 110, 111, 114, 120, 124, 125, 128, 147, 148, 183, 184, 202, 256, 273, 274, 275
 Políticas públicas 13, 15, 19, 20, 21, 35, 43, 47, 49, 50, 52, 59, 61, 100, 112, 118, 121, 141, 146, 147, 151, 152, 159, 167, 168, 169, 170, 172, 225, 268, 286
 Pré-escola 174, 232
 Privatização 270, 271, 272
 Professor 16, 17, 20, 21, 27, 29, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 56, 57, 80, 88, 89, 122, 131, 133, 139, 140, 143, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 196, 199, 200, 201, 205, 218, 220, 223, 260, 262, 263, 265, 275, 282
 Profissional de Apoio 74, 75, 76, 79, 80, 81, 86, 88

sicanálise 7, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129

Q

Qualidade 7, 32, 40, 56, 58, 59, 69, 78, 80, 81, 83, 84, 96, 134, 137, 174, 183, 196, 204, 219, 222, 230, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 261, 265, 270, 271, 290, 292, 293, 294, 307

R

Recursos midiáticos 183, 184, 192

Recursos Multifuncionais 18, 30, 31, 32, 33, 39, 40, 41, 141

Reprovação 136, 137, 211, 212, 214, 215, 218

S

Sala de Recursos Multifuncionais 18, 30, 31, 32, 33, 39, 40, 41

Sexualidade 16, 48, 100, 103, 104, 105, 107, 113, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 129, 144

Síndrome de Down 79, 83

Sistematização 101, 240

Subinclusão 102, 111

Superinclusão 102, 111

T

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação 75, 85, 252, 260, 266

Transtorno do Espectro do Autismo 31, 82

V

vulnerabilidade 109, 146, 150, 155

vulnerabilidade social 109, 146

