REVISTA

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES

43

Janeiro/Julho

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

Direitos reservados

Caderno de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Educacional da Universidade Federal do Espírito Santo.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Cadernos de Pesquisa em Educação / Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 20,

n. 43 (jan./jul. 2016) — Vitória: PPGE, 1995. 162 p. ;
23,0 cm.

Semestral

ISSN Impresso: 1519-4507

(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Tiragem: 200 exemplares

Indexada em

Nacionais

DIADORIM

EDUBASE (UNICAMP)
PORTAL IBICT

PORTAL PERIÓDICOS CAPES

Portal de periódicos UFES (http://periodicos.ufes.br)
Educa - base de dados UFMG

Internacionais

Directory of Open Acess Journal (DOAJ,
Suíça) LATINDEX (México)

Endereço para correspondência

Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário de Goiabeiras
Vitória, Espírito Santo, Brasil / CEP 29070-910

Telefone: +55 27 4009-2895

URL: http://www.periodicos.ufes.br/educacao

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo -
UFES

REVISTA

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES

a. 13 - v. 20 - n. 43 - janeiro / julho 2016 Vitória-
ES

ISSN Online: 2317-
742X

Universidade Federal do Espírito Santo -
UFES Centro de Educação - CE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Reitor

Reinaldo Centoducatte

Diretora do Centro de Educação

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Cleonara Maria Schwartz

Comissão Editorial

- Profª. Dr.ª Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)
- Profª. Dr.ª Cleonara Maria Schwartz (UFES)
- Profª. Dr.ª Eliza Bartolozzi Ferreira (UFES)
- Profª. Dr.ª Janete Magalhães Carvalho (UFES)
- Profª. Dr.ª Regina Helena Silva Simões (UFES)
- Profª. Dr.ª Sonia Lopes Victor (UFES)
- Profª. Dr.ª Vânia Carvalho de Araújo (UFES)

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Bernd Fichtmer (Universität Siegen – Alemanha)
- Profª. Dr.ª Célia Linhares (UFF)
- Profª. Dr.ª Circe Mary Silva da Silva Dynnikov (UFES)
- Profª. Dr.ª Denise Meyrelles de Jesus (UFES)
- Profª. Dr.ª Diana Gonçalves Vidal (USP)
- Profª. Dr.ª Ester Buffa (UFSCar)
- Prof. Dr. Joaquim Garcia Carrasco (Universidade de Salamanca)
- Prof. Dr. Manuel José Jacinto Sarmento Pereira (Universidade do Minho)
- Profª. Dr.ª Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)
- Profª. Dr.ª Marisa Bittar (UFSCar)
- Profª. Dr.ª Myriam Southwell (Universidad Nacional de La Plata)

- Profª. Dr.ª Nilma Lino Gomes (UFMG)
- Prof. Dr. Paolo Nosella (UFSCar)
- Profª. Dr.ª Vani Kenski (USP)
- Profª. Dr.ª Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC)
- Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto (UNIUBE)

Editora
Profª. Drª. Regina Helena Silva Simões

Editora Executiva
Profª. Drª. Vânia Carvalho de Araújo

Secretária Executiva
Quézia Tosta Ribeiro

Correção ortográfica
Wilberth Claython Ferreira Salgueiro

Capa
Artista Plástico: Valter Natal Valim Carlos

Projeto Gráfico
Edson Maltez Heringer
27 98113-1826 - edsonmaltez@gmail.com

Impressão
Universidade Federal do Espírito Santo

Informações sobre assinaturas, permutas e distribuição.
E-mail: revistacpeufes@gmail.com, educação@periodicos.ufes.br Telefone: +55 (27) 4009-2895

SUMÁRIO

REVISTA CADERNOS DE PESQUISA (PPGE/UFES)

DOSSIÊ

Perspectivas de inclusão em contextos e processos sociais

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Temos a grata satisfação de apresentar esta edição do Dossiê Temático "Perspectivas de inclusão em contextos e processos sociais" da Revista "Cadernos de Pesquisa", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Esta edição está composta de seis artigos de pesquisadores que têm se dedicado à investigação no campo da Educação, perspectivando processos de inclusão em diferentes contextos sociais. Os artigos apresentam contribuições para debates em torno de temáticas vinculadas aos processos de inclusão sociais, principalmente, relativos aos alunos público-alvo da educação especial.

Originados do I Simpósio Internacional de Estudos Comparados em Educação: *"Dinâmicas de Inclusão e Exclusão em Contextos Latino-Americanos",* organizado pelo grupo de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais", os textos aqui apresentados abordam questões relacionadas à: processos educativos de pessoas surdas e de crianças com autismo; aspectos vinculados à política de inclusão escolar; prática pedagógica articulada ao atendimento educacional especializado e, relações de poder que envolvem a Instituição educativa e a família.

No primeiro artigo, intitulado "Educação de surdos em Vitória/ES: políticas, processos e relações de interdependência", Reginaldo Célio Sobrinho, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Euluze Rodrigues da Costa Junior e Tamille Correia de Miranda Milanezi analisam aspectos das políticas educacionais em âmbito

municipal que envolvem a área da surdez, em articulação com a legislação nacional que versa sobre a educação escolar de estudantes surdos. Os autores argumentam que vivenciamos um momento de debates e embates acerca do processo de escolarização dos sujeitos surdos, por via das políticas públicas, em que diversas significações têm emergido quanto o ensino bilíngüe, o que pode nos auxiliar a repensar o processo de constituição dos estudantes surdos em escolas públicas.

A temática "educação de surdos" também é trabalhada no segundo artigo de autoria de Miroslava Cruz-Aldrete, Marilda Moraes Garcia Bruno e Luciana Lopes Coelho, com o título "La enseñanza de las comunidades sordas indígenas en Brasil y México: ambientes multilingües e inteculturales". As autoras buscam discutir sobre os desafios enfrentados pela educação escolar de proporcionar ambientes de aprendizagem adequados, e que promovam satisfatoriamente o ensino em contextos multilíngues de países como o Brasil e o México. Nessa perspectiva, objetivam apresentar características do ensino de crianças e jovens indígenas surdos nesses dois países, destacando os avanços e dificuldades encontradas no processo de escolarização desses estudantes.

Parceria entre escola e família de crianças com Transtorno do Espectro Autista é o tema trabalhado no terceiro artigo, por Morgana de Fátima Agostini Martins, Priscila de Carvalho Acosta e Gabriela Machado. Abordam a temática da relação entre escola e família de criança autista, compreendendo que essas duas instituições devem assumir responsabilidades pela educação da criança. Ainda argumentam que essa inter-relação contribui para minimizar o *stress* familiar gerado pelas características peculiares do transtorno.

Já no quarto artigo, visando apresentar reflexões sobre a inclusão escolar no sistema educacional brasileiro, identificando paradoxos inerentes à realidade, Relma Urel Carbone Carneiro, no artigo intitulado "Educação Especial e inclusão escolar: desafios da escola contemporânea", focaliza aspectos relacionados à estrutura macro e micro política que envolve a escola. Assim, o artigo discute questões como: políticas públicas; formação de professores e; organização do espaço escolar, como elementos chave da mudança de paradigma para a efetivação de uma educação para todos.

Clarissa Haas, no quinto artigo, analisa a função “complementar” à escolarização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em articulação à ação pedagógica no processo de inclusão escolar. Com o texto intitulado “Ação Pedagógica e Inclusão Escolar: uma análise sobre a função “complementar” do Atendimento Educacional Especializado”, a autora argumenta que esse é um serviço que deve se constituir como apoio pedagógico especializado descrito como dispositivo pedagógico central, conforme indicado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Questiona o reducionismo das leituras que tendem a fixar com rigidez as atribuições do AEE, dissociando-o da relação com os conteúdos de aprendizagem e com as demais ferramentas do trabalho pedagógico. Valoriza uma leitura ampliada desse serviço focado nas relações pedagógicas com o currículo escolar, com vistas à promoção da acessibilidade curricular dos estudantes com deficiência. Assim, ressalta a importância de um debate aprofundado entre Educação Especial e currículo.

Finalizando a apresentação deste Dossiê Temático da edição da Revista “Cadernos de Pesquisa”, na sequência, temos o sexto artigo de autoria de Magda Sarat e Claudemir Dantes. Discutindo a temática “Instituição educativa e família: linguagens silenciadas e relações de poder”, os autores objetivam abordar no texto as questões de poder e interdependência estabelecida na inter-relação da escola com a família, problematizando o cotidiano relacional dessas instituições sociais.

Com a edição deste Dossiê Temático da Revista “Cadernos de Pesquisa”, fizemos o esforço no sentido de contribuir e qualificar o debate no âmbito da educação especial e ao mesmo tempo, construir caminhos no adensamento das discussões sobre temáticas relativas a esse campo de pesquisa.

Aproveitamos para agradecer aos pesquisadores que colaboraram com a nossa Revista na produção dos artigos que aqui estão disponíveis.

Desejamos a todos uma ótima e proveitosa leitura!

Edson Pantaleão

Educação de surdos em Vitória/ES: políticas, processos e relações de interdependência

Reginaldo Célio Sobrinho

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / rsobrinho2009@hotmail.com

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / mgracasilvasa@gmail.com

Euluze Rodrigues da Costa Junior

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) /euluzejunior@gmail.com

Tamille Correia de Miranda Milanezi

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) tamillecm@hotmail.com.

RESUMO

Este estudo objetiva compreender aspectos das políticas educacionais em âmbito municipal que envolvem a área da surdez, em articulação com a legislação nacional que versa sobre a educação escolar de estudantes surdos. O estudo toma como referência os pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia Figuracional, elaborados por Norbert Elias. Para o autor, o ser humano tem a capacidade de aprender na sociedade, seja de forma individual, seja de forma coletiva, e, nesse sentido, a todo o tempo, somos confrontados a criar uma ordem social que atenda às necessidades e inclinações dos indivíduos. Utilizamos como procedimentos de pesquisa a análise documental e entrevistas semi-estruturadas. As reflexões que conduzimos, nos possibilitam apontar que vivenciamos um momento de debates e embates acerca do processo de escolarização dos sujeitos surdos, por via das políticas públicas, em que diversas significações têm emergido quanto o ensino bilíngüe, o que pode nos auxiliar a repensar o processo de constituição dos estudantes surdos nas escolas públicas municipais de Vitória/ES.

Palavras-Chave: Surdos. Figuração. Interdependência. Processo civilizador. Escolarização.

ABSTRACT

This study aims to understand aspects of educational policies at the municipal level involving the area of deafness, in conjunction with national legislation that deals with the education of deaf students. The study takes as reference the theoretical and methodological assumptions of Sociology Figurational, developed by Norbert Elias. For the author, the human being has the ability to learn in society, either individually, or collectively, and in this sense, at any time, we are confronted to create a social order that meets the needs and inclinations of individuals. We used as research procedures document analysis and semi-structured interviews. The reflections we drive, allow us to point out that we experience a moment of debates and conflicts about the schooling process of deaf people, through public policies, in which various meanings have emerged as bilingual education, which can help us rethink process of constitution of the deaf students in municipal schools in Vitória / ES.

Keywords: Deaf. Figuration. Interdependence. Civilizing Process. Schooling.

Introdução

Historicamente, os indivíduos surdos tiveram que buscar através de negociações, políticas e diretrizes que valorizassem e reconhecessem aspectos de sua singularidade (VIEIRA-MACHADO, 2010). Por meio do estudo de Quadros (1997), percebemos que os constantes movimentos da comunidade surda visavam a valorização de sua língua, de maneira que os surdos das próximas gerações pudessem usufruir da língua de sinais e ter acesso à escolarização por meio dela.

Esses movimentos, também, tinham como objetivo a obtenção da liberdade dos indivíduos surdos em assumir a identidade surda, a garantia da profissionalização de intérpretes de Libras em espaços e em serviços públicos e o reconhecimento e a disseminação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2002). Em decorrência, no início do século XXI vivenciamos um marco histórico na educação dos surdos: a regulamentação da Lei nº 10.436. Fato que trouxe diferentes tensões no processo de elaboração e de implementação de políticas educacionais voltadas para essa população.

Associado a esse movimento, durante as últimas décadas, diferentes estudos vem subsidiando debates que atribuem pertinência à perspectiva de que a escola

atue no sentido de garantir que nenhum estudante seja excluído do processo de apropriação do conhecimento. Essas defesas reúnem elementos que colocam em evidência os complexos desafios a serem vivenciados no processo de superação de políticas e de práticas pedagógicas que restringem a educação de surdos à simples inserção de alguns profissionais no contexto escolar, reduzindo a diferença surda ao contexto de traduções de línguas (GUEDES, 2011; LOPES, 2007). Esse processo evidencia que, não diferente de outros grupos sociais, os indivíduos surdos vivenciam processos de in/exclusão[1] nos espaços escolares de ensino comum (LOPES, 2013).

Partindo dessa compreensão, neste texto, objetivamos refletir sobre os aspectos das políticas educacionais em âmbito municipal que envolvem a área da surdez, em articulação com a legislação nacional que versa sobre a educação escolar de estudantes surdos. Para tanto, recorreremos aos dados sistematizados durante a primeira etapa da pesquisa intitulada: “Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos”,desenvolvida no período de Maio à Outubro de 2015. Nesse período, analisamos os documentos orientadores da política bilíngue do município de Vitória/ES (VITORIA, 2008; 2012; 2013a; 2013b; 2013c) e concomitantemente, estudamos documentos legais que orientam a política educacional do município (BRASIL, 1988; 1996; 2000; 2002; 2005; 2008; 2014a; 2014b). No delineamento da pesquisa e na expectativa de compreender melhor os indicativos presentes nesses documentos, acessamos o fluxo de matrículas de estudantes surdos nas escolas municipais e entrevistamos integrantes da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE) da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória- ES.

[1] In/exclusão: "[...] seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição" (LOPES, 2013, p. 13).

Destacamos que esta pesquisa está vinculada a uma investigação mais ampla, intitulada “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, que conjuga trabalhos de pesquisadores de duas universidades brasileiras e de uma universidade mexicana com o propósito de analisar a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum. Compondo o conjunto de municípios brasileiros envolvidos nesse estudo comparado internacional é que tomamos o município de Vitória/ES como espaço empírico de investigação.

Dessa forma, este texto está organizado em duas seções. Na primeira, discorremos sobre a educação de surdos a partir da Lei de Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou o uso dessa língua para os sujeitos surdos. Em articulação, trazemos questões evidenciadas no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e no novo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Na segunda seção, abordamos o contexto municipal e a proposta de trabalho do setor de educação especial da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória/ES, focalizando a política bilíngue do município pesquisado.

O conjunto de reflexões apresentadas neste estudo subsidia nossa compreensão de que a política do município pesquisado, voltada para a inclusão escolar do estudante surdo, está em consonância com a política nacional; porém, ainda temos um percurso pela frente para que as ações propostas nos documentos analisados se façam presentes de forma mais consistente no cotidiano escolar.

A educação de surdos a partir da Lei de Libras

A história dos surdos foi marcada, ao longo dos anos, por movimentos de luta e contestação da comunidade surda, na tentativa de efetivar uma educação que garantisse o direito desse sujeito nos espaços escolares, tendo como referência a língua de sinais. Podemos, com base em Elias (2011), inferir que esse movimento é

resultado da transformação que ocorreu na sociedade brasileira, especificamente quanto à luta pela legitimação e disseminação do uso da Libras.

A primeira década do século XXI, ficou marcada por diversos dispositivos que auxiliaram na regulamentação de políticas educacionais voltadas para a escolarização de estudantes surdos no país.

No ano de 2000, com a Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei de Acessibilidade[2], foi oficializado que o poder público implementaria o acesso das pessoas com deficiência sensorial a qualquer tipo de comunicação. Nessa direção, por força de vários movimentos, no ano de 2002 a história dos surdos foi marcada pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002, também conhecida como a Lei de Libras, que foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa Lei, em seu art. 1º, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos sujeitos surdos, assim dispondo no Parágrafo Único desse artigo:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem [sic] um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Por meio dessa Lei, especificamente no art. 2º, o poder público torna-se responsável em apoiar o uso e a difusão dessa língua em todo o território nacional, como instrumento de comunicação dos sujeitos surdos.

Mesmo tendo sido a Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000) promulgada anteriormente, a oficialização da Lei de Libras (BRASIL, 2002) veio como um marco na história da educação dos surdos, pois esses sujeitos passam a utilizar essa

[2] A Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei de Acessibilidade, traz questões voltadas para a acessibilidade. E quanto a pessoas com deficiência sensorial, no Artigo 18, a Lei dispõe: O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000).

língua, tendo a “possibilidade” do desenvolvimento do seu aprendizado em Libras, com o apoio em uma lei específica que tratasse diretamente da sua língua. Ainda assim, compreendemos que a garantia oficial do uso da Libras nas escolas não garante o acesso do surdo ao conhecimento; esse sujeito demanda espaços, apoios e estratégias que contribuam para o seu aprendizado, conforme estudos de Stumpf (2009), Lacerda (2006), Lodi e Lacerda (2009).

Dessa forma, à medida em que os surdos passaram a configurar as diferentes redes de interdependências, diversas tensões emergiram e culminaram, por exemplo, com a publicação do Decreto nº 5.626, de 22 dezembro de 2005, regulamentando a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei de Acessibilidade, e dando outras providências. A partir desse decreto, conforme disposto em seu capítulo II, art. 3º, a Libras passa a ser disciplina obrigatória em todos os cursos de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, assim como nos cursos de Fonoaudiologia, e de forma optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional (BRASIL, 2005).

O Decreto nº 5.626/2005, além de abordar, no capítulo III, a formação de professores para o ensino da Libras e do instrutor de Libras, dispõe, no capítulo IV, sobre o uso e a difusão dessa língua na comunidade escolar para o acesso das pessoas surdas à educação, determinando, no *caput* do art. 14, que as instituições federais de ensino devem garantir ao sujeito surdo o “[...] acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005). O Decreto dispõe, no capítulo IV, art. 14, § 1º, incisos I a IV, que, para garantir o atendimento especializado e o acesso à educação às pessoas surdas, as instituições federais de ensino devem promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras, tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para os surdos; ofertar o ensino dessa língua e da língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, desde as etapas iniciais da educação básica, provendo as escolas com professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e professor regente com conhecimento

sobre a singularidade linguística dos surdos, para atuar no processo de ensino-aprendizagem do estudante. Além disso, as instituições devem garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, em salas de recursos, conforme está disposto também no capítulo VI, art. 22, § 2º:

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

Nesse mesmo decreto, a educação de surdos passa a ser garantida em escolas e classes bilíngues, abertas a surdos e ouvintes, em que os professores deverão ter ciência da singularidade linguística dos surdos, conforme prevê o capítulo VI, art. 22, incisos I, II, § 1º.

> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
> I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.
> § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Uma educação bilíngüe, segundo estudos de Quadros (1997), é uma proposta que torna o ambiente acessível ao sujeito surdo, por meio do ensino de todas as atividades curriculares em Libras. Nesse contexto, todos os profissionais precisam ter o conhecimento de Libras, para que consigam planejar atividades e adotar estratégias didáticas mais qualificadas às demandas da educação dos surdos, em classes que também contam com a matricula de ouvintes. Essa proposta, segundo Quadros (1997), tem sido apresentada como a mais adequada para a educação de surdos. Declara a autora:

> [...] Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a

> língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 27).

Segundo Lodi e Lacerda (2009), os estudos surdos defendem esse contexto bilíngue, pois acredita-se que a interação entre seus pares e demais usuários da língua de sinais, favorece um ambiente de aprendizagem, contemplando o direito do surdo de "[...] ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenham domínio, respeitando, ainda, os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez [...]" (LODI; LACERDA, 2009, p. 12).

Machado (2006), por sua vez, relata que a discussão sobre a educação de surdos tem gerado divergentes opiniões. Alguns grupos que defendem a inclusão "[...] baseiam-se nas ideias de igualdade de direitos e de oportunidades e nos supostos benefícios que emergem no contato com os demais alunos [...] (2006, p. 47), enquanto alguns pesquisadores como Quadros (1997, 2008), Quadros e Stumpf (2009), Skliar (2005, 2009), o próprio Machado (2006), entre outros, acreditam que é preciso ter um reconhecimento político da singularidade linguística da surdez, assim como as características culturais desse grupo social.

Associando-nos à perspectiva de Quadros (1997), destacamos a importância de o professor se comunicar com o sujeito surdo em língua de sinais, garantindo-se o processo ensino-aprendizagem dos surdos. A autora defende o bilinguismo como uma proposta acessível ao sujeito surdo.

Na mesma direção, para Machado (2006), é possível que as propostas para a educação de surdos possam ser organizadas, seja em escolas regulares, escolas especiais com classes para surdos, seja em escolas somente de surdos; porém, "[...] Independente do espaço onde tais condições venham a ocorrer, o que se impõe é oportunizar que a vontade da comunidade surda se realize: que os surdos sejam incluídos num processo verdadeiramente educacional [...]" (MACHADO, 2006, p. 71).

Diante de tais posições quanto à educação de surdos, não assumimos como premissa a discussão sobre a escola do tipo "ideal"[3] para esses sujeitos. Assumimos

[3] O tipo ideal é um conceito-limite, criado racionalmente, para servir de comparação com a realidade empírica. Ele expressa a possibilidade objetiva do conhecimento nas ciências da cultura que a imaginação, formada e orientada, julga adequada. Assim, a validade objetiva do saber empírico baseia-se na ordenação da realidade segundo categorias que são pressupostos subjetivos, com *status* para conferir valor de conhecimento (WEBER, 2006, p. 104 e 105).

nesta pesquisa, um olhar sobre a educação de surdos em que as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula favoreçam o seu aprendizado, por meio de uma equipe de professores da área da surdez que dominem a Libras, que atuem como interlocutores dos professores do ensino comum, colaborando diretamente no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos surdos.

Lodi e Lacerda (2009) destacam o cuidado que é preciso ter com a inserção do estudante surdo na escola de ensino comum. Defendem que a educação escolar "[...] precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição lingüística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo [...]" (LODI; LACERDA, 2009, p. 15).

Trazemos destaque para o tipo de escola em que, conforme o Decreto 5.626/2005, haja profissionais habilitados na área da surdez, a saber, o professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, contribuindo assim para o desenvolvimento do aprendizado do estudante surdo.

Mais especificamente, com apoio na perspectiva sociológica figuracional, compreendemos que o processo educativo ocorre em meio às interdependências e que os envolvidos na figuração escolar não atuam de forma autônoma fora dessas relações. Sendo assim, encontramos o sujeito surdo, que demanda ações conjuntas, seja no favorecimento do seu aprendizado, seja na mediação das relações com os ouvintes, com o apoio de profissionais especialistas e demais professores, de modo a formar uma rede na qual os indivíduos estão ligados uns aos outros, formando e transformando as figurações que eles constituem (ELIAS, 2011; 2014).

Com base em Elias (2011), compreendemos a história da educação dos surdos como um fluxo contínuo, marcado por movimentos e tensões que envolvem vários indivíduos. Nesse sentido, diferentes figurações e relações de interdependência foram constituídas pelos surdos, na relação com o outro, seja entre surdos e surdos, seja entre ouvintes e surdos, evidenciando que a prática pedagógica não ocorre de maneira isolada, ela se expressa no fluxo das interdependências e nas tensões que decorrem das demandas do processo de escolarização do sujeito surdo, por exemplo.

Após o decreto citado anteriormente focalizemos o documento norteador para a educação especial publicado em 2008: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE).

Comentando sobre as questões afetas à PNEE, Oliveira e Padilha (2013) ressaltam que o acesso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação na escola regular não garante sua permanência.

De toda forma, observamos, que nas últimas décadas, o Ministério de Educação (MEC) tem proposto políticas públicas como tentativa de assegurar a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Nessa perspectiva, outro documento importante para a educação do Brasil é o Plano Nacional de Educação (PNE), oficializado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por dez anos a contar de sua publicação. Esse documento expressa diretrizes e metas como possibilidades para a construção de um sistema de educação que proporcione a garantia do direito à educação básica com qualidade, o acesso, a universalização do ensino, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade e dos profissionais da educação, além de metas específicas quanto ao ensino superior.

Entre as Metas do PNE, está a Meta 4, que traz questões de interesse deste estudo, conforme descrito a seguir:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b)

Observamos que a inclusão é citada como proposta de trabalho do PNE, conforme dispõe a Lei nº 13.005/2014, no art. 8º, § 1º, inciso III:

> "§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: [...]; III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; [...]" (BRASIL, 2014a).

Outra questão de interesse deste estudo, expressa na estratégia 4.3 da Meta 4, diz respeito à "[...] formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado [...]" (BRASIL, 2014b). Observamos que não somente na Meta 4, mas também em quase todas as outras metas do plano, a formação continuada de professores é mencionada, aspecto esse que acreditamos ser um dispositivo potencializador das ações a serem desenvolvidas com os estudantes surdos.

A esse respeito, com apoio na literatura recente como Paixão (2010), Jesus e Effge (2012), Garcia (2013) e Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2015), observamos a necessidade de mais reflexões sobre os processos de formação de professores em contexto. Sabemos que a formação em contexto é um desafio para os profissionais da educação. O estudo de Sobrinho, Kautsky, Pantaleão (2015) destaca que a criação de espaços de formação é indispensável para a execução de um projeto em que se tenha como premissa uma proposta inclusiva, assim como um ambiente que favoreça [...] reflexão sobre conhecimento social (SOBRINHO, KAUTSKY, PANTALEÃO, 2015, p. 389). Jesus e Effgen (2012) destacam também que esses espaços proporcionam novas formas de pensar as demandas da escola no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando que os docentes reflitam coletiva e sistematicamente sobre as práticas desenvolvidas, pensando soluções para as questões que emergem no cotidiano escolar.

A Meta 4 do PNE reafirma o que o Decreto nº 5.626/2005 traz quanto à educação de surdos, acrescentando a educação de surdos-cegos. Citamos especificamente a estratégia 4.7:

> 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014b).

Diante do exposto no Plano Nacional de Educação, observamos que a educação de surdos pode ser realizada em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; porém, não identificamos, nesse documento, uma discussão mais explícita quanto à importância de envolvimento de surdos e ouvintes no espaço escolar na tentativa de enriquecer os processos formativos de todos, assim como difundir a Libras.

De toda forma, cumprindo a agenda de trabalho e de participação mais efetiva dos entes federados, o novo PNE tem desdobramentos políticos e administrativos na elaboração e na concretização dos planos estaduais e municipais de educação.

Observamos que no Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória/ES, oficializado pela Lei nº 8.829 de 24 de junho de 2015, foram acrescentados alguns pontos relacionados à educação de surdos, um deles é a autorização de atuação de professores surdos por meio de processo seletivo e/ou concurso público nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o sujeito surdo formado em diferentes disciplinas não seria contratado para atuar somente como professor de Libras, mas também em outras áreas conforme sua formação acadêmica. Outro ponto que destacamos no PME de Vitória/ES está na Meta 5.7, que inclui a Libras como componente essencial ao currículo, fomentando a educação bilíngue, preferencialmente nas escolas referências. Sabemos que a concretização desses dois pontos demanda posicionamentos administrativos e políticos, uma vez que envolve não só recursos financeiros, mas também a criação de espaços de formação e de discussão sobre a concretização de um currículo escolar constituído por meio da valorização e do uso da Libras.

Stumpf (2009) ressalta que uma grande mudança dentro da escola quanto à educação dos surdos seria o fato de todos os estudantes, surdos e ouvintes, poderem aprender Libras.

Foi possível observar, durante a entrevista semi-estruturada com profissionais que atuam na Secretaria de Educação, no setor da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE), que o município tem se empenhado em articular esses movimentos por meio de formações com os profissionais da área da surdez em parceria com as demais áreas, além de, a todo tempo, reforçar a difusão dessa língua para a comunidade escolar.

> *"Temos organizado formações na área da surdez especificamente juntamente com os professores de Língua Portuguesa e Inglesa na tentativa de pensamos numa organização curricular que envolva a Libras. Esse documento tem sido discutido e elaborado durante essas formações e também nas formações específicas dos profissionais da área da surdez"* (ENTREVISTA - PROFISSIONAL DA SEME 1, ago. 2015).

Veremos, a seguir, alguns dados coletados quanto ao contexto municipal, desde o quantitativo de profissionais que atuam na educação especial até a política bilíngue que norteia a educação de surdos do município de Vitória/ES.

1.2 A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: CONTEXTO, ORGANIZAÇÃO E PROCESSOS.

Consultando dados da Secretaria Municipal de Educação (SEME), observamos que, em 2015, Vitória/ES contava com 49 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) e 54 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF).

Do total de 49 CMEI's, 46 contam com a matrícula de estudantes com algum tipo de deficiência, totalizando 190 estudantes na Educação Infantil. Observamos que todas as EMEF's têm matrículas de sujeitos público-alvo da educação especial, totalizando 920 estudantes no ensino fundamental. Assim, o município conta com 1.110 estudantes público-alvo da educação especial matriculados na sistema municipal de educação nessas duas etapas da educação básica.

Para o acompanhamento a esses estudantes, atualmente a SEME tem um quadro geral de profissionais especializados, seja em regime de contrato temporário, por meio de prova de títulos e prova prática, seja como estatutários, por meio de concurso público interno.

Importante observar que, o sistema municipal focalizado não conta com o trabalho de professores ou instrutores de Libras e Tradutor/ Intérprete efetivos, por meio de concurso público. No desenvolvimento desta investigação, a criação do cargo para essas áreas, segundo relatos da comunidade surda,[4] ainda estava em processo de análise pela PMV; porém, no Plano Municipal de Educação, na Meta 4.10 e 4.11, foi proposta a realização de concurso público para professores surdos e demais profissionais da educação especial. Importa esclarecer que somente alguns professores bilíngues pertencem ao quadro permanente, por meio da realização de concurso interno proposto por essa secretaria.

Analisando outros dados fornecidos pela Secretaria municipal de Educação (SEME), percebemos que, no período de 1990 a 2004, houve um crescimento do

[4] Por meio de uma conversa informal, perguntamos a uma das representantes da comunidade surda que atua na escola pesquisada como professora das oficinas de Libras sobre a razão de ainda não haver professores de Libras efetivos por meio de concurso público no município de Vitória/ES. E ela explicou: *"Estamos num movimento para criação do cargo do professor de Libras. Já fizemos várias reuniões na PMV, Câmara de Vereadores e na SEME. O projeto de Lei já foi organizado, porém está em análise pelo setor financeiro da SEMAD. Precisamos de segurança. Os professores ouvintes têm mais segurança, e nós* estamos *lutando por nosso direito também"* (IRIS, ago. 2015).

número de matrículas de estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Associado a esse aspecto, observamos ainda que o curso das ultimas décadas foi marcado pela forte influência do trabalho das instituições especializadas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Até o ano de 1990, muitos estudantes frequentavam somente as instituições especializadas, principalmente aqueles em situação de "agravos severos", ou seja, os estudantes considerados como com maiores comprometimentos.

Em anos recentes, com fundamento na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), esses estudantes passaram a frequentar a escola de ensino comum, podendo contar com o atendimento educacional especializado na própria escola, porém no turno alternativo àquele em que estivesse regularmente matriculado.

Assim, gradativamente, à medida que os estudantes com deficiência deixavam de ser atendidos exclusivamente nas instituições especializadas em educação especial, aumentava o número de matrículas nas escolas de ensino comum. Basta dizer que, em 1995, o município contava com 224 estudantes com alguma deficiência, e, em 2000, esse quantitativo aumentou para 725. Em 2015, contou-se com, pelo menos, 1.110 estudantes público-alvo da educação especial matriculados no sistema municipal de ensino de Vitoria. E especificamente no ano de 2008, ano de implementação da política bilíngue, os estudantes surdos passaram a contar com o atendimento bilíngue no turno e contraturno nas escolas referência. Dessa forma, segundo relatos do setor de educação especial da SEME, com a oferta do tempo integral bilíngue, muitas famílias passaram a matricular seus filhos nessas escolas referência. Veremos, a seguir, a organização do setor de educação especial e a política de educação bilíngue do município.

Organização do trabalho do setor de Educação Especial: política bilíngüe

Nos dados que acessamos nos estudos de Gobete (2014), no plano de trabalho da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE) intitulado "Desenvolvimento da modalidade de educação especial" (VITÓRIA, 2013), no Relatório das Atividades da CFAEE de 2011 a 2012 (VITÓRIA, [2013?]) observamos que o setor de Educação Especial foi constituído na década de 1990, dentro da Secretaria Municipal de Educação. Os integrantes desse setor teriam a função de realizar avaliações diagnósticas, orientar as unidades de ensino

quanto ao processo de inclusão dos estudantes e colaborar com a articulação entre os profissionais da Educação, responsáveis pelos estudantes e a comunidade na qual estava inserida a escola.

Desde sua implantação, essa equipe vem assumindo a tarefa de avaliar, em conjunto com as demais equipes/setores da Secretaria de Educação, as ações implementadas para o processo de escolarização dos estudantes (com deficiência ou não) nas unidades municipais de ensino (GOBETE, 2014), além de organizar documentos normativos, em âmbito geral, da educação especial, assim como diretrizes operacionais em áreas específicas como surdez e altas habilidades/superdotação, propondo ações a serem desenvolvidas na comunidade escolar.

Desde 2013, conforme relatos de profissionais do setor, o município vem organizando um novo documento que envolve professores especialistas, pedagogos e equipe da CFAEE. Para a coordenação e sistematização dos debates desenvolvidos, foram constituídas comissões específicas por área para poder elaborar esse documento, que, no momento em que concluímos a coleta de dados, estava em fase de aprovação na Secretaria Municipal de Educação para ser encaminhado para as escolas municipais.

Vale destacar que, no ano de 2015, foram iniciadas as discussões sobre a organização das Diretrizes Curriculares na área da surdez. Essas discussões foram, inicialmente, realizadas juntamente com os profissionais da área de Linguagens e, posteriormente, discutidas com os especialistas na área da surdez. Porém, até a conclusão do trabalho de campo, o documento ainda estava em fase de construção, com previsão de implantação durante o ano de 2016.

Em entrevista, uma profissional do setor esclareceu que, em 2008, quando da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a SEME deu início às discussões sobre uma política bilíngue para as escolas municipais. Nesse mesmo ano, foi organizado um projeto que visava ressignificar o processo socioeducacional dos estudantes surdos, na tentativa de difundir a Libras, assim como o ensino e seu uso por parte dos envolvidos nessa área. Esse projeto foi organizado tanto por profissionais do setor de Educação Especial da SEME, como por profissionais com formação na área da surdez que trabalhavam nas escolas e procurou atender ao que expressam a Lei n° 10.098/2000, a Lei nº 10.436/2002 e ao Decreto nº 5.626/2005.

O projeto, intitulado “Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez” (VITÓRIA, 2008) apresentava como premissa garantir

> [...] a implantação de um projeto educacional bilíngue, respeitando a experiência visual e linguística do aluno com surdez no seu processo de ensino aprendizagem, utilizando a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno pela modalidade oral da língua portuguesa (VITÓRIA, 2008, p. 6).

Por meio da implantação desse projeto, os estudantes surdos inicialmente seriam matriculados nas nove escolas referência, sendo, no ano de 2008, sete escolas de ensino fundamental e dois centros municipais de educação infantil. Atualmente, segundo dados da SEME, esses estudantes estão concentrados em seis EMEF’s e um CMEI. As escolas referência tinham como proposta reunir esses sujeitos, pelo contato entre seus pares por meio de sua língua.

É importante ressaltar que o projeto bilíngüe de 2008 foi reformulado, no ano de 2012, com o título “Diretrizes para a Educação Bilingue na rede Municipal de Ensino de Vitória” (VITÓRIA, 2012).

De acordo com esse documento, a CFAEE “[...] direciona esforços para que a escolarização de alunos surdos se efetive, preferencialmente, em escolas referência para matrícula de alunos surdos, garantindo, também, serviços de itinerância para os alunos matriculados em outras unidades de ensino” (VITÓRIA, 2012, p. 3). As escolas referência foram constituídas e localizadas por regiões administrativas, na tentativa de facilitar o acesso dos estudantes surdos. A Secretaria de Educação disponibiliza o vale social para o deslocamento desses estudantes de suas residências às unidades de ensino referência e vice-versa.

Mesmo com a organização das escolas referência, existem ainda matrículas de surdos em outras unidades de ensino, e, nesse caso, esse sujeito passa a não mais contar com a equipe completa de profissionais para acompanhá-lo. A SEME dispõe do serviço de itinerância, em que um professor da área realiza esse trabalho.

No ano de 2015, o município contou 72 matrículas, sendo 38 de estudantes com deficiência auditiva, e 34 estudantes surdos[5]. Desse quantitativo, no ano de 2015, 37 surdos estavam matriculados nas escolas referência. Ou seja, dos 1110 matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em 2015, 72 foram de sujeitos surdos ou com deficiência auditiva, distribuídos nos seguintes níveis de ensino da educação básica: na educação infantil (11 estudantes), no ensino fundamental (61 estudantes) e nenhum estudante na educação de jovens e adultos

[5] Segundo o Decreto 5.626/2005, em seu capítulo I, parágrafo único, considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

(EJA), conforme dados fornecidos no ano de 2015 pelo setor de educação Especial da SEME durante a entrevista realizada.

O projeto bilíngue do município de Vitória, em vigor, apresenta como integrantes da equipe bilíngüe os seguintes profissionais: o professor bilíngüe, que deve ser ouvinte, para o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 para os surdos; o professor ou instrutor de Libras, para o ensino da Libras como L1, e o tradutor intérprete de Libras – Língua Portuguesa-Libras.

O professor bilíngüe, segundo esse projeto, tem a função de organizar estratégias que contemplem o ensino da Língua Portuguesa escrita, de atuar na reorganização do currículo no próprio turno referência do estudante surdo, assim como de atuar de forma complementar e suplementar no AEE no contraturno (VITÓRIA, 2012).

Já o professor ou instrutor surdo tem a função de propiciar ao estudante surdo o acesso ao conhecimento cultural e político em âmbito nacional; garantir o ensino da Libras, assim como sua difusão para a comunidade escolar; assegurar o AEE no contraturno; organizar estratégias referentes às regras dessa língua, proporcionando a esses sujeitos o conhecimento em vários tipos de linguagens; confeccionar materiais para o uso no ensino da Libras; acompanhar as aulas na sala comum; participar e atuar nos planejamentos com os professores que têm estudantes surdos em sua sala, entre outras funções (VITÓRIA, 2012).

O tradutor intérprete de Libras, segundo o projeto bilíngue de 2012, tem função: interpretação das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa – Libras); viabilizar aos surdos o acesso ao conteúdo escolar, atuando como mediador na comunicação entre usuários e não usuários dessa língua; participar dos planejamentos que envolvem o estudante surdo, entre outras funções.

Tendo a política municipal bilíngue respaldo legal das legislações nacionais que norteiam a área da surdez, traz os seguintes objetivos específicos: atuar nos princípios de uma educação inclusiva, garantindo a reorganização da escolas referências, de forma a difundir a Libras no espaço escolar; possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes surdos por meio de metodologias que proporcionem uma educação bilíngue, utilizando essa língua como primeira língua – L1 e o Português escrito como segunda língua – L2, bem como o desenvolvimento de ações que promovam a interação entre surdos e ouvintes e o atendimento no contraturno por meio do AEE, contemplando as necessidades específicas desses sujeitos, quanto ao ensino da Libras, ao ensino em Libras e ao ensino da Língua Portuguesa escrita. (VITÓRIA, 2012)

Para além desse movimento de proporcionar ao estudante surdo o apoio de uma equipe de profissionais com formação na área da surdez, a política bilíngue traz destaque também ao processo de inclusão desse sujeito na sala de ensino comum,

subsidiando ao professor regente "[...] conhecimentos acerca da singularidade linguística e especificidade educacional manifestada pelos alunos surdos" (VITÓRIA, 2012, p. 9).

Observamos que as políticas instituídas no município de Vitória/ES apontam para práticas construídas no cotidiano escolar, conforme as figurações formadas das escolas referências. Elias (2006) afirma que, no curso do tempo, as práticas são resultantes de tensões e ressignificações profundas que emergirão nas redes de interdependências que os indivíduos constituem. Sendo assim, a partir das tensões e ressignificações por meio dos movimentos dos sujeitos surdos e da participação desses sujeitos nas variadas redes de interdependências, percebemos redimensionamentos na educação de surdos, em que o "bilinguismo", conforme proposto pela política do município, passou a ser a estratégia utilizada nas escolas referências, caracterizando uma nova fase do processo civilizador do século XXI, quanto à educação dos surdos.

Diante disso, acreditamos na necessidade de instituir políticas que superem a perspectiva pragmatista, imediatista e reguladora, considerando as demandas educativas dos estudantes surdos que somente faz sentido a partir do cumprimento das diferentes necessidades educacionais e sociais.

Considerações finais

O acesso e a permanência de estudantes surdos nas escolas regulares configuradas como escolas pólos podem ser potencializadores para a comunidade surda, no que tange à política de encontro, historicamente mantida em espaços escolares.

Percebemos, portanto, redimensionamentos na educação de surdos. Nesse caso específico, através dos movimentos surdos e dos processos de interpenetrações das mais variadas redes de interdependências em que os indivíduos surdos estiveram configurados, o bilinguismo passou a ser o método utilizado pelas escolas regulares de ensino no município de Vitória/ES. Dessa forma, de maneira análoga, podemos afirmar que o ensino bilingue na escolarização de estudantes surdos caracteriza-se como aspecto do processo civilizador no século XXI.

Entendemos, em Elias (2011), que existe um fluxo contínuo na história da educação dos surdos marcada por diversas tensões e movimentos de todos os

indivíduos configurados como especialistas no processo de ensino e aprendizagem do indivíduo surdo, bem como dos demais indivíduos que estão nas relações de interdependências constituídas nos espaços escolares.

Assim, de fato, muito já foi debatido, que por um tempo buscou-se a necessidade do reconhecimento da língua de sinais, e, historicamente, mais tarde, vivenciamos num tempo em que Libras é reconhecida e legitimada, entretanto, as significações sobre a surdez e o indivíduo surdo ainda estão balizados na perspectiva da deficiência auditiva, contribuindo para a dissolução da cultura surda.

No atual estágio do processo civilizador, estamos vivenciando, talvez, um momento de debates (e embates) acerca do ensino bilingue. Diversas significações sobre o ensino bilíngue emergem.

Desse modo, oferecemos nesse texto, contribuições para pesquisas posteriores que buscarão (e continuarão a) fomentar a prática bilingue. Aproveitamos esse espaço para sugerir que futuros estudos busquem descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar o indivíduo surdo e sua língua para além do enfoque linguístico.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.>Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.> Acesso em: 29 fev. 2016

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm.> Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 24 de abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 29 de fev. de 2016

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.>Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http:/http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.> Acesso em: 13 out.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014b. Conhecendo as 20 metas do PNE. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Santa Catarina, v. 18, n. 52, p. 101-238, jan. /mar. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf >. Acesso em: 2 jul. 2015.

GOBETE, Girlene. **Educação Especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012:** políticas e direito à educação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2014.

GUEDES, S. B. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, M. C., HATTGE, M. D. (org). **Inclusão escolar:** conjunto de práticas que governam – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Bahia: Edufba, 2012. p. 17-24.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai/ago. 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACHADO, Paulo César. Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, Ronice Muller (Org.). **Estudos Surdos** I. Petrópolis / Rio de Janeiro: Arara azul, 2006, p. 38-75.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Universalização da educação escolar: embates, resistências e anúncios. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi (Orgs.). **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas/SP: Papirus, 2013. p. 153- 186.

PAIXÃO, Natalina do Socorro Sousa Martins. **Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Estudos Surdos III**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008. Disponível em: <http://www.unicap.br/biblioteca/pages/wp-content/uploads/2011/12/Quadros_Ronice_Estudos-surdos-III.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF Marianne Rossi. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7- 32.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; KAUTSKY, Giselle L. Schmidel; Edson Pantaleão. **A formação de professores no contexto da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 387-406, nov. 2015.

STUMPF, Marianne Rossi. Relato de experiências: a educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Muller de. STUMPF, Marianne Rossi (Orgs.) **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009. Disponível em: <http://www.unicap.br/biblioteca/pages/wp-content/uploads/2011/12/Quadros_Ronice_Estudos-surdos-IV.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **Educação de Surdos: Pensar uma política na prática**. In: Victor, Sônia Lopes [et. al] (orgs.). Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação dos surdos – Vitória,ES: GM, 2010b.

VITÓRIA. Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Educação bilíngue**: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS. Vitória, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Diretrizes para a educação bilíngue na rede municipal de ensino de Vitória.** Vitória, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Desenvolvimento da modalidade de educação especial.** Vitória, 2013a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Relatório das Atividades da CFAEE de 2011 a 2012** (VITÓRIA, [2013b?])

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de ação da EMEF "Suzete Cuendet"**. Vitória, 2013c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Especial**. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/prefeitura/educacao-especial>. Acesso em: mar. 2015.

_____. **Lei nº. 8.829, de 24 de junho de 2015** – estabelece o Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória/ES. Disponível em: http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2015/L8829.PDF. Acesso em: 13 out. 2015.

WEBER, MAX. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006 (Ensaios coment

Drª Miroslava Cruz-Aldrete[6]
Marilda Moraes Garcia Bruno[7]
Ms Luciana Lopes Coelho[8]

RESUMO

Entre os muitos desafios enfrentados pela educação escolar nos últimos anos, o de proporcionar ambientes de aprendizagem adequados e que promovam satisfatoriamente o ensino nos contextos multilíngues de países como o Brasil e o México é um dos mais difícies. Esses países possuem diversidade de culturas e línguas em seu vasto território e um grande número de comunidades indígenas que mantém características culturais próprias e línguas diferenciadas. Este trabalho tem como objetivo apresentar características do ensino de crianças e jovens indígenas surdos no México e no Brasil e discutir os avanços e dificuldades encontradas no processo de escolarização desses estudantes. Buscaremos caracterizar as comunidades indígenas, as línguas de sinais reconhecidas no territorio dos dois países e as políticas que regulamentam o ensino para essa população, apontando as implicações para o atendimento escolar. A presença de crianças e jovens surdos na educação escolar indígena tem apontado que a maioria das escolas ainda não está preparada para atender crianças com essas características. Nesses contextos, faltam recursos materiais e humanos, informações sobre a surdez e um diálogo com a gestão da educação no sentido de construir uma interface da educação especial na escola diferenciada indígena que considere as especificidades dos estudantes surdos.

Palavras-Chave: Inclusão escolar. Surdos. Contextos multilíngues. Línguas de sinais indígenas.

---

[6] Doctora en Lingüística la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. MO/Mexico. Facultad de Humanidades. miroslava.cruza@uaem.edu.mx

[7] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, UNESP e Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, UCDB. Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Pesquisadora da Linha Educação e Diversidade. Líder do GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva.

[8] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora Assistente da Universidade Federal da Grande Dourados. (UFMS/CPAN). Membra e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão (GEPEI/FAED/UFGD).

RESUMEN

Entre los muchos desafíos que enfrenta la educación escolar en los últimos años, para proporcionar entornos de aprendizaje adecuados y con éxito, el reto más difícil de afrontar es la promoción de la educación en países multilingües y multiculturales, como es Brasil y México, en donde ademas existen diversos grupos originarios que exigen un respeto hacia su propia lengua y cultura. El objetivo de este trabajo es presentar las características educativas de los niños y jóvenes indígenas sordos en México y Brasil, la discusión se centra en los avances y las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje de estos estudiantes. Caracterizamos a las comunidades indígenas; las lenguas de señas reconocidas en el territorio de ambos países; y las políticas que garantizan el acceso a la educación del sordo. La presencia de niños y jóvenes sordos en la educación indígena, señala la problemática para atender de manera satisfactoria a estos alumnos, en la mayoría de las escuelas a las cuales asisten. Encontramos la falta de recursos materiales y humanos, y desconocimiento sobre la sordera. Es urgente buscar un diálogo que logre vincular la acción de educación especial con la escuela indígena para responder a las necesidades de los estudiantes sordos.

Palabras Clave: La inclusión escolar. Sordos. Contextos multilingües. Lenguas de señas indígenas.

Introdução

A educação escolar nestes últimos anos tem enfrentado desafíos como o de preparar ambientes que proporcionem aprendizagem e participação a todas as crianças e jovens que ali frequentam. Esses desafíos se tornam ainda maiores quando nesses ambientes convivem estudantes que falam línguas diferentes, provenientes de comunidades que possuem uma cultura diferenciada e muitas vezes formas diferenciadas de aprendizagem.

Nesse aspecto, o Brasil e o México são países semelhantes, pois ambos compartilham características como a diversidade de culturas e línguas que convivem em seu vasto território e um grande número de comunidades indígenas vivendo distante das áreas urbanas, mantendo características culturais próprias e línguas diferenciadas, tudo isso aliado à situação de pobreza em que vivem essas comunidades. No entanto, as políticas linguísticas adotadas ainda são bastante diferentes nos dois países.

Este trabalho tem como objetivo apresentar características do ensino de crianças e jovens indígenas surdos no México e no Brasil e discutir os avanços e dificuldades encontradas no processo de escolarização desses estudantes. Buscaremos caracterizar as

comunidades indígenas, as línguas de sinais reconhecidas no territorio dos dois países e as políticas que regulamentam o ensino para essa população, apontando as implicações para o atendimento escolar.

La experiencia de México

En el mundo existen varias lenguas que son empleadas por un número reducido de hablantes. En México, además del español se han reportado 364 variantes lingüísticas, en 68 agrupaciones lingüísticas, pertenecientes a 11 familias lingüísticas, de acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2008). Al respecto, si bien se ha reconocido la riqueza multilingüe y multicultural con la que cuenta este país, llama la atención que no se incluya en este catálogo al menos a las dos lenguas visogestuales que se han investigado con mayor profundidad: la Lengua de Señas Mexicana (LSM) o la Lengua de Señas Maya (LSMy). La primera es reconocida y utilizada en toda la República Mexicana, en cambio la segunda es empleada principalmente en la península de Yucatán.

Al ser el INALI un instituto encargado de promover el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, esta omisión de las lenguas de señas no es una cosa menor. Pues se trata de reconocer a partir de estas vías institucionales que en México no solo el español es una lengua nacional, sino que es un país con una gran diversidad de lenguas: orales y de señas. Si bien, la LSMy ha cobrado una mayor relevancia en este instituto, su omisión en el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales va en detrimento del estudio de las lenguas de señas emergentes utilizadas en comunidades indígenas cuya lengua materna no es el español, sino una lengua minoritaría, por ejemplo el chatino, el tzeltal.

Si bien a la LSM y a la LSMy, se les reconoce como lenguas nacionales no hay una razón clara para no considerarlas lenguas originarias. Desconocemos las razones por las cuales se hace esta exclusión, pues atendiendo a un criterio para la definición que caracteriza a las lenguas indígenas en términos de su origen y desarrollo, en México, podemos decir que la historia documentada de la LSM por lo menos data de hace más de un siglo a partir de la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS) en la Ciudad de México (v. Jullian Montañés, C. 2001; Cruz-Cruz & Cruz-Aldrete 2013). Y, en el caso de la LSMy, podemos inferir que se trata de una lengua más antigua aun, pues si bien su documentación inicia en la década de los ochenta del siglo pasado, gracias a las

observaciones que realizaron Huber Smith (1982), Robert Johnson y Carol Erting (1989) en una comunidad indígena en Yucatán, llamada Chicán. [9] Dada la historia de la comunidad a la que hacen referencia estos investigadores nos conduce a suponer que quizá la LSMy tenga un origen más remoto en comparación con la fecha de datación de la LSM.

A partir de lo anterior, podemos observar que poco ha cambiado la mirada sobre la comunidad sorda y sus usuarios. Pareciera que los sordos viven una doble exclusión, no solo en relación con los usuarios de la lengua dominante, sino también con aquellos grupos que poseen una lengua minoritaria. Si bien, no se distingue el colectivo sordo por compartir una determinada zona geográfica, una forma de producción, o una particular forma de vestir, sí se identifican por el uso de la lengua de señas. Una lengua —LSM o LSMy— que ha coexistido con el español y otras lenguas orales minoritarias desde hace al menos un siglo.

La comunidad sorda al igual que otros grupos indígenas de México, se encuentran en una grave situación de vulnerabilidad, dado que el uso de una lengua minoritaria provoca una disminución de oportunidades para acceder a la educación en su lengua materna, así como a los servicios de salud, de impartición de la justicia, y al trabajo. Su atención se vuelve un problema más complejo en el caso de los sordos miembros de comunidades indígenas, como se demuestra a partir de los datos del *Censo de Población y Vivienda de 2010* (INEGI, 2013). Pero, principalmente, como es nuestra intención discutir en este trabajo, implica el reto de definir una política lingüística y educativa para los sordos indígenas que se encuentran en una comunidad usuaria de una lengua minoritaria.

La población indígena con discapacidad

El reporte dado por INEGI (2013) informa que un 16 % de la población indígena presenta problemas para *escuchar.* Este dato tiene varias implicaciones con respecto a la oferta educativa. Por un lado, nos conduce al análisis de las condiciones de esa población indígena, principalmente con respecto a la lengua. Pues, estos grupos pueden no mantener su lengua originaria, o puede haber un desplazamiento de la lengua indígena por el uso de

[9] De acuerdo con sus observaciones, la comunidad empleaba el maya y una lengua de señas para comunicarse. las señas eran aprendidas de manera natural por sordos y oyentes, de tal modo que se utilizaba por todos los miembros de esta pequeña comunidad indígena, no solo entre los sordos, sino entre todos los habitantes. Por tanto, estos datos nos lleva a suponer que su origen no es reciente, y quizá tenga un origen más remoto en comparación con la LSM.

la lengua dominante, o bien se trata de un contexto bilingüe (español-lengua indígena). Y, por el otro, habría que pregúntarse si dentro de la comunidad se utiliza una lengua de señas para comunicarse. Por tanto, tendríamos no solo contextos bilingües o trilingües, sino habría escenarios en los cuales coexistirían las lenguas orales y la lenguas de señas. Tendríamos entonces usuarios lengua de señas - lengua originaria, o lengua de señas - español, o lengua de señas – lengua originaria - español. Y dentro de esta gama, un punto intermedio en donde existen las lenguas (de señas) emergentes, o el uso de señas caseras.

Al respecto de este último punto, debemos recalcar que si bien en el país se reconoce el uso de LSM por la gran mayoría de los miembros de la comunidad sorda, poco se ha discutido sobre las lenguas de señas que coexisten con ésta (v.Cruz-Aldrete, M. 2008). Aun cuando ha tomado relevancia en la actualidad el estudio de la LSMy (v. Olivier LeGuen, 2012) poco sabemos sobre la existencia de otras lenguas de señas, es decir, de lenguas emergentes cuyo origen se encuentra al interior de una comunidad indígena hablantes de una lengua diferente al español en donde el nacimiento de algunos niños sordos ha propiciado la creación de señas para comunicarse con el grupo al que pertenece, tal es el caso de la lengua emergente que reporta (Haviland, 2011) en sus trabajos.

En esta investigación discutiremos principalmente la situación de las personas sordas indígenas. Este sector de la población que no se ha atendido con la seriedad que se merece, pues no necesariamente comparte las mismas condiciones que el resto de los miembros de la comunidad sorda, dado que cultural y socialmente es diferente a los sordos que se encuentran en medios urbanos o rurales. El desconocimiento de esta situación si bien conduce por un lado a la implementación de las mismas estrategias educativas diseñadas para la comunidad sorda en general, por el otro, desafortunadamente a la invisibilidad de los pueblos originarios, a las condiciones actuales de los grupos que integran la nación mexicana que demandan una acción urgente.

De acuerdo con Blanco (2014) *no todos los excluidos son igualmente visibles*. Para esta investigadora es notoria la falta de información sobre los estudiantes con discapacidad. Agrega que es este desconocimiento el que dificulta la definición y retroalimentación de políticas para la atención de las personas con discapacidad. Y con ello, también se ve afectada la estimación que los gobiernos realizan para designar los recursos suficientes para atender sus necesidades y con ello garantizar la igualdad de condiciones de este sector de la población.

Coincidimos con la postura de Blanco, y por eso creemos necesario señalar la falta de información tenemos con respecto a la comunidad sorda en México.

Lamentablemte, no tenemos datos objetivos sobre el número de sordos usuarios de la LSM o de cualquier otra lengua de señas utilizada en México. Pues, los datos reportados por el INEGI (2013) —a partir del ejercicio *Censo de Población y Vivienda de 2010*— sobre los habitantes que manifestaron tener una discapacidad no es una información objetiva para nuestros fines. Esto se debe a que la información para indagar sobre la discapacidad de la población se basó en preguntarle al encuestado si en su vida diaria consideraba que "tenía dificultad" para desarrollar algunas actividades o funciones.

Así, el cálculo del porcentaje de la población con problemas de audición se basa en la respuesta afirmativa de los encuestados que manifestaron problemas para *oír aun usando aparato auditivo.* Pero, queda la duda, si aquellos que reportaron problemas para hablar comunicarse o conversar, se debe a algún déficit auditivo. Por otra parte, a partir de esta información no podemos afirmar que todas aquellas personas que mencionaron que tenían problemas para oír aun usando aparato auditivo se pueden considerar usuarios potenciales de la LSM.

Según el censo más de cuatrocientos mil personas mencionan problemas para oír, de las cuales la mayoría se encuentra en un rango de edad de sesenta años o más,[10] esto nos conduce a suponer que son los menos los usuarios potenciales de la lengua de señas, pues se trata de personas que debido a procesos de envejecimiento presentan dificultades para oír, y por tanto, sería poco probable que su lengua materna no fuera el español o alguna lengua originaria.

En el censo 2010 se recuperó información sobre las condiciones de la población indígena con discapacidad, atendiendo a la idea que se trata de un grupo con un alto grado de vulnerabilidad por tener una doble condición: la discapacidad (motriz, sensorial o cognitiva) y la pertinencia a un grupo étnico minoritario. Es importante señalar que aunque en el ejercicio del censo se utilizaron varios criterios para poder identificar a este subgrupo poblacional como fue ser hablante de alguna lengua indígena; así como comprender alguna lengua y la auto adscripción étnica, para los fines de la monografía elaborada por INEGI (2011, 2013) solo se empleó el

[10] De acuerdo con el Censo 2010, la edad avanzada es señalada como el origen de su discapacidad, 44 de cada 100 limitaciones auditivas.

criterio del habla. Por tanto, desconocemos qué habría pasado si se reportara el uso de las señas para comunicarse.

Aun con estas limitaciones, el reporte de INEGI del censo de 2010 resulta valioso, pues nos permite conocer algunas condiciones de la población indígena con discapacidad ligada a la sordera, sobre la cual centramos nuestra discusión a la instrumentación de una política lingüística y educativa, ante un entorno multilingüe y multicultural. Así, entre los datos que arroja INEGI sobre la población con dificultades sensoriales, motrices o cognitivas, señalan que de un total de personas con discapacidad de 3 años y más, cerca de 450 mil (el 7.9%) son hablantes de lengua indígena[11] de los cuales el 16% reporta dificultad para oír, y solo el 4% para hablar o comunicarse. Los adultos mayores (60 años o más) son el grupo edad que reporta problemas para escuchar.

Dentro de la población indígena hay un bajo porcentaje de niños y jóvenes con discapacidad. Encontramos que por cada 100 personas con dificultades, hay 6 jóvenes (15 a 29 años) y 3 niños (de 3 a 14 años). En los grupos de niños y jóvenes su dificultad para oír se relaciona con un problema de nacimiento, de acuerdo con el INEGI (2013) explican 57 de cada 100 limitaciones. Este último dato resulta fundamental por su relación con la adquisición de la lengua materna, la cual dependiendo del contexto se trataría de una lengua minoritaria de modalidad audio oral (náhuatl, purépecha, chatino, mixe, wixarica, etcétera). Por tanto, habría que preguntarnos qué pasa con la población de niños indígenas que tienen sordera, cómo se les atiende, cómo se está garantizando su derecho a tener una lengua y a recibir educación.

Ante los resultados de INEGI, la respuesta gubernamental para la atención de estas dificultades ha sido la de ponderar la importancia de la detección temprana para prevenir y contener las discapacidades auditivas entre la población. Como se puede observar, persiste la mirada rehabilitatoria, médica, pero no educativa, o de planeación lingüística. Entre las acciones emanadas por parte de la Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, en el marco de los Programas de Acción Específicos, la cual encausó los programas de *Arranque parejo en la* vida (Secretaría de Salud, 2008a) y *Tamiz auditivo neonatal e*

[11] El resumen de la información dada por INEGI (2013) nos permite observar que en el colectivo de personas con discapacidad hay una proporción más alta de hablantes de lengua indígena que en la población sin esta condición. Asimismo, notamos que el grupo de los indígenas con discapacidad se compone principalmente de adultos y, sobre todo, adultos mayores, cuya principal dificultad (atendiendo a la pregunta que se realizó para obtener esta información) fue para caminar o moverse. Las otras dos limitaciones que se reportan por la mayoría de los indígenas se relacionan con la dificultad para ver, o para escuchar. Estas tres condiciones que pueden ser discapacitantes se explicarían por el envejecimiento o por una enfermedad ligada a la edad.

intervención temprana (Secreatría de Salud, 2008b); este segundo programa es de cobertura nacional para la detección, diagnóstico y tratamiento de la hipoacusia y sordera en la población infantil.

Por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se mantiene la instrumentación de un modelo bilingüe bicultural (lengua de señas – lengua oral). Pero, este solo ha sido creado en función de la LSM y el español, sin considerar la definición de la enseñanza de la lengua indígena y de la lengua de señas minoritaria como sería el caso de la LSMy. Ejemplo de estas situación son la realización de documentos que sirven de guía para los profesores que participan en la enseñanza del alumnado sordo de comunidades indígenas o rurales, entre ellos *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica* (CONAFE, 2011), o por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2012) en el texto *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía- cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva.*

Ambos documentos son ejemplos de la discriminación de la lengua de señas, pues aparece como una herramienta, como sería el uso de lentes o muletas, para la enseñanza, obviando la importancia del lenguaje como el mediador de todos los procesos psicológicos que a su vez estos están determinados por la historia y por la cultura de la comunidad a la cual cada uno de nosotros pertenece. Además de reconocer que la lengua materna te permite categorizar el mundo, interactuar con el otro, aprender y tener una forma de vida, ser parte de una cultura. Los sordos además tienen su propia cultura sorda. Esta concepción, desafortundamente no se encuentra plasmada en los documento elaborados por CONAFE o por la DGEI, como podremos observar más adelante.

La política lingüística y educativa para las comunidades multilingües

La situación lingüística y educativa de la comunidad sorda en relación con otras comunidades lingüísticas minoritarias es más compleja. Hemos hablado ya de la adquisición de la lengua de señas por parte de sus integrantes, partiendo del hecho que la mayoría proviene de hogares oyentes lo cual dificulta la adquisición de este tipo de lengua. Pero, también habría que discutir que aun cuando pudiéramos hacer un parangón de los hablantes de una lengua indígena con respecto a los sordos usuarios de la LSM, en cuanto a la tarea de dominar una segunda lengua en su forma escrita, esta no resulta de la misma naturaleza. No solo porque la LSM hasta el momento continúa siendo una lengua ágrafa,

sino porque, por un lado, no hemos discutido lo suficiente los aspectos que se involucran en la enseñanza del español (escrito) para las personas sordas que no han tenido una experiencia con una lengua de transmisión oral y recepción auditiva.

Y por el otro, porque no hemos atendido al vacío que existe en la formación de los alumnos sordos usuarios de la LSM sobre su propia lengua. Pues, a diferencia de otros grupos lingüísticos minoritarios que se educan bajo un modelo bilingüe (español – lengua originaria) en el cual se contempla el estudio de su propia lengua materna, en el caso de la comunidad sorda no se ha diseñado un plan de estudios en donde haya un espacio para la enseñanza de la LSM. Resulta desafortunado que los alumnos sordos no estén desarrollando una reflexión metalingüística de su propia lengua. Qué decir en el caso de los sordos miembros de comunidades indígenas, no se ha atendido a las condiciones culturas, antropológicas y lingüísticas de estas comunidades para el diseño y ejecución de estrategias dirigidas a la comunidad en general.

Al respecto nos enfrentamos con un panorama sociolingüístico en el cual partimos del hecho de que los miembros sordos de las comunidades indígenas o en las comunidades rurales pueden ser 1 o 3 individuos, su contacto con otras personas sordas se ve reducido, si es que lo hay, de tal modo que básicamente tienen contacto con los oyentes. La lengua de intercambio entre los miembros de la comunidad básicamente se trata de señas caseras, con la cual se puede hacer en un primer momento referencia a las actividades de la vida cotidiana.

Ahora bien, en el mejor de los casos encontramos la presencia de profesores de educación especial que acuden a estas comunidades para enseñar a los niños sordos, pero, estos docentes se enfrentan a una serie de decisiones sobre qué enseñar, por ejemplo, se preguntan si deben enseñar LSM a la familia, a la comunidad. O si es preferible utilizar esas señas que utilizan en la comunidad para comunicarse. En estas comunidades indígenas puede haber personas que tengan un conocimiento del español que permita establecer un intercambio con los maestros especialistas, pero, entonces habría que preguntarse qué pasa con la lengua indígena.

Es necesario destacar que entre las pocas obras vinculadas u orientadas al trabajo con alumnos sordos de comunidades indígenas, éstas se encuentran escritas en español. Como es el caso del documento *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía- cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva* (DGEI, 2012). Y, que además este tipo de obras no contengan un soporte teórico sobre los rasgos socio antropológicos de las comunidades indígenas con

respecto a su visión sobre la lengua, la enfermedad, la discapacidad, la educación. No estamos hablando de cualquier tipo de comunidad, debe hacerse un trabajo cuidadoso para poder desarrollar estrategias de intervención en estos grupos sociales.

Por otra parte, en este documento se cita el reconocimiento de la comunidad sorda en la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2011), con lo cual es posible que el Sistema Educativo Nacional se responsabilice de impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al señante o al semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita. Además de promover el reconocimiento y apoyo de la identidad cultural y lingüística específica, de la comunidad sorda, es decir, el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana y de la cultura de los sordos. Este documento, hace referencia de manera superficial a la existencia de otras lenguas de señas que coexisten con la LSM. Como ya hemos mencionado, esto impacta en el desarrollo de políticas públicas en pro de los Sordos que habitan no solo en comunidades urbanas o rurales, sino en comunidades indígenas.

Aunado a lo anterior, la estructura de este documento tiene un marcado sesgo sobre la noción de sordera como una enfermedad, no como un elemento que condiciona la adquisición de una lengua de modalidad visogestual. Así, buena parte de su contenido a la descripción de la discapacidad auditiva, sus causas, tipos de pérdida auditiva y sus impacto en el desarrollo de un sistema de comunicación (sic).

Al abordar algunas generalidades del Modelo de educación bilingüe para el alumno sordo, llama la atención que éste solo haga referencia a la LSM y al español escrito, desconociendo que hay otras lenguas indígenas que también se escriben, que han desarrollado sus propios alfabetos para poder escribir en su propia lengua, no solamente en español. Aun cuando reconoce que en las comunidades indígenas o rurales las oportunidades para acceder a la LSM, e incluso se hace referencia al aprendizaje de la lengua de señas de su comunidad, todo el discurso del texto está orientado al aprendizaje de la LSM y del español, el diseño de las actividades, las características de la LSM, ¿cómo esperan que los maestros de las comunidades indígenas con estas orientaciones puedan generalizar este contenido para la realidad educativa y lingüística de sus aulas?

Por tanto, cuando se revisa el apartado “La diversidad en mi salón de clases: pautas para promover el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva en un aula bi-plurilingüe” (p.43- 67) y las propuestas de actividades se hace evidente la serie de contradicciones o confusiones que existen entorno a la adquisición de la lengua de señas, el aprendizaje de la lengua escrita (español o lengua originaria).

Así, por un lado se reconoce el valor de la lengua de señas como lengua natural del niño o niña, pero se le agrega el complemento *con discapacidad auditiva*, con lo cual se afianza en la población que lee este tipo de documentos que se trata una lengua que utilizan las personas que tienen dificultades, y no se potencializa el hecho que las lenguas de señas son parte de la riqueza nacional, que así como hay lenguas originarias orales, hay lenguas visogestuales, y que estás pueden ser aprendidas tanto por sordos como por oyentes.

Aunado a esto, se menciona la importancia del dominio del profesor de las lenguas de trabajo (la lengua indígena, el español y la lengua de señas). Así como la trascendencia de situar la enseñanza de la lengua de señas, de la lengua indígena y del español en su forma escrita, dentro de las prácticas sociales y culturales del lenguaje. Nos parecen muy acertados estos comentarios, coincidimos en la necesidad y pertinencia de este perfil del profesor (oyente) para que pueda lograrse un aula multilingüe, solo, que no se reconoce que la lengua de señas no se aprende en el salón con el maestro oyente, se aprende en la interacción social con sus pares, con un modelo Sordo que acompañe a los niños sordos en la formación de su identidad como miembro no solo de la comunidad indígena sino también de la comunidad sorda. En ninguna parte de este documento se hace referencia al papel del colectivo sordo, en ambos procesos, solo se le considera que puede ser quien apoye al profesor oyente para que aprenda la LSM y la lengua de señas de su comunidad.

Por tanto, habría que reconocer que en un aula bi-plurilingüe no solo converge la presencia de dos o más lenguas, sino también la cultura de todos los que convergen en el aula. En este documento se menciona “la pertinencia de recuperar los conocimientos propios de la comunidad y la tradición oral desde la cosmovisión de los pueblos originarios” (DGEI, p. 47) pero con el fin de trasladar esas experiencias a la enseñanza de la lengua de señas y compartirlas con las alumnas y los alumnos sordos, para que se apropien de la riqueza de su comunidad. Sin embargo, no se menciona cómo se haría esta tarea si la mayoría de los profesores no dominan la lengua indígena de la comunidad, no son parte de ese colectivo y, tampoco son competentes en la LSM. Cómo lograr que ese cometido no sea letra muerta.

Ahora bien, continuamente se hace mención de la LSM y de la lengua de señas de la comunidad, a veces se le da peso como la lengua que debe ser aprendida por los alumnos sordos de comunidades indígenas, pero, la mayoría de las veces solo es un mero comentario, no se enfatiza en su existencia o en las características que ésta tendría. Sin embargo, si bien puede ser plausible esta indefinición por la falta de documentación que tenemos sobre las lenguas de señas indígenas, resulta lamentable que en el documento se

especifique que el profesor use la LSM o **en su defecto** la lengua de señas de la comunidad para desarrollar la clase (DGEI, p. 68). Es grave este comentario porque no podemos arriesgarnos a dejar la idea de que hay lenguas de señas con mayor estatus que otras, en este caso la LSM, con respecto a las lenguas de señas de las comunidades indígenas.

Por último, como señalan en este documento es importante diseñar e implementar estrategias específicas para la enseñanza de la lengua indígena y del español como lenguas adicionales, no obstante, es importante resaltar el hecho que no se menciona la relevancia de grupos interdisciplinarios para el desarrollo de tales estrategias dejando caer la responsabilidad de esta tarea solo en la figura del maestro regular.

A experiencia do Brasil

De acordo com dados divulgados no censo demográfico realizado pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (BRASIL/IBGE, 2010), vivem hoje no Brasil cerca de 818 mil pessoas que se declaram indígenas. São aproximadamente 305 etnias que falam mais de 274 línguas diferentes. Aproximadamente 517 mil indígenas habitam as aldeias localizadas em terras tradicionalmente indígenas, ou seja, a maioria da população indígena do Brasil ainda vive em comunidades localizadas, em muitos casos, longe dos centros urbanos (BRASIL/IBGE, 2010). Segundo o censo, foram cadastradas 516 terras indígenas (TI) classificadas, segundo a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), nas seguintes situações fundiárias: delimitadas, declaradas, homologadas, regularizadas e em processo de aquisição como reservas indígenas. A outra parte dessa população total de indígenas mora nos centros urbanos e muitas vezes estudam e trabalham em escolas e empresas/instituições da cidade.

Nessa pesquisa, considerou-se etnia ou povo *a comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais*. Das 305 etnias identificadas, a que revelou maior número de indígenas foi a etnia Tikúna, cujos declarantes de pertencimento a essa etnia residem em 85,5% dos casos em terras indígenas. Fora das TI, ou habitando em centros urbanos, os indivíduos pertencentes a etnia Terena estavam em maior número. Uma outra etnia que se destaca em relação ao grande número de indivíduos é a dos Guarani Kaiowá, que são muitos vivendo tanto dentro quanto fora das terras indígenas.

Em relação as línguas indígenas faladas no território nacional, essa pesquisa contabilizou, como já citado, 274 línguas indígenas, e esse número não considera as línguas originárias de outros países, as denominações genéricas de troncos e famílias línguisticas, entre outras. Isso indica que pode haver muitas outras variações e línguas que são utilizadas no Brasil, mas essas não foram objeto de análise da pesquisa. No entanto, um avanço foi o reconhecimento na pesquisa da língua de sinais Urubu-Kaapor como língua indígena.

Os dados revelam que mesmo com o reconhecimento das línguas indígenas, dentro das terras existem muitos indivíduos que não falam a língua da sua comunidade (cerca de 43% não falam uma língua indígena), enquanto que a língua portuguesa é bastante conhecida por todos (76,9% falam português). Fora das terras indígenas praticamente todos os indígenas falavam português e somente 12% falavam alguma língua indígena. O percentual de pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade que falavam uma língua indígena e não falavam português foi de 27,9% dentro das terras. A língua declarada com maior número de falantes indígenas de 5 anos ou mais de idade foi a língua Tikúna, tanto dentro quanto fora das terras.

Nessa pesquisa, as Regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram a maior concentração de população indígena residente nas terras, enquanto nas Regiões Sudeste e Nordeste, os indígenas eram mais representativos fora das TI. Já na Região Sul os dados evidenciam que existe um equilíbrio segundo a localização do domicilio dentro ou fora das terras. Mais da metade da população indígena do país habita nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, e somente no estado de Mato Grosso do Sul vive a segunda maior população indígena, correspondente a 77.025 indivíduos (BRASIL/IBGE, 2010). A população indígena do Estado é composta por nove povos: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena.

Quanto a escolarização dessa população, o Censo Escolar de 2013 (BRASIL/MEC, 2013) apontou que existem no Brasil 238.113 indígenas matriculados em escolas localizadas nas aldeias, mas não divulga dados sobre o quantitativo de alunos com deficiência auditiva. Sabe-se que o número de indígenas que não ouvem ou que apresentam grande dificuldade para ouvir no Brasil seja em torno de 8.772, de acordo com o censo demográfico de 2010 (BRASIL/IBGE, 2010). No entanto,

esses dados são insuficientes para detectarmos quantas dessas pessoas que declararam possuir dificuldade para ouvir são usuárias de alguma língua de sinais.

As línguas de sinais no território brasileiro

No Brasil, existe uma língua de sinais reconhecida como forma de comunicação e expressão das pessoas surdas que vivem no território brasileiro (Cf. BRASIL, 2002): a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). No entanto, outras línguas de sinais utilizadas em comunidades rurais indígenas já foram identificadas: a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB); os sinais kaingang da aldeia (SKA) descritos por Giroletti (2008) e os sinais terena, registrados por Sumaio (2014). Também, diferenças e regionalismos na língua de sinais utilizada por comunidades indígenas Terenas e Guaranis do estado de Mato Grosso do Sul foram detectadas por pesquisadoras como Vilhalva (2008) e Coelho (2011).

A pesquisadora e linguista Ferreira (2010) em 1982 detectou que a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor era utilizada como um veículo de comunicação intratribal, criada pelos surdos da comunidade Urubu-Kaapor localizada no Maranhão, porém não restrita apenas à comunicação entre eles. Os ouvintes dessa tribo também se comunicavam através da língua de sinais em diferentes situações, mesmo existindo uma língua oral dominante na tribo. A autora aponta que, entre os kaapor, existe um grande número de pessoas surdas, sendo este um fator determinante para o desenvolvimento de uma língua de sinais própria da comunidade.

A LIBRAS e a LSKB são diferentes entre si e, de acordo com Ferreira (2010), elas se desenvolveram totalmente separadas uma da outra, sendo que suas estruturas semânticas se apoiam nos sistemas conceituais e culturais próprios dos seus usuários.

Mais recentemente, a pesquisadora Giroletti (2008) percebeu que, entre os surdos da comunidade indígena Kaingang que estudavam na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre (município de Ipuaçu, a 511 quilômetros de Florianópolis), haviam sinais que eram compartilhados; estes foram identificados e registrados, convencionando-se chamá-los de ‘sinais kaingang da aldeia’ (SKA). Os surdos dessa comunidade aprendem a LIBRAS e a utilizam principalmente na

escola, enquanto os SKA são mais utilizados na comunicação familiar e social dos surdos.

Outra língua de sinais que está se desenvolvendo entre as comunidades indígenas, devido ao contato de surdos com seus pares linguísticos, é a que a linguista Sumaio (2014) relata no texto da sua dissertação. A pesquisadora observou a comunicação dos índios surdos terenas da aldeia Cachoeirinha, (situada no município de Miranda, Mato Grosso do Sul) e mapeou os sinais que eram utilizados, registrando-os. O resultado desta pesquisa foi a identificação de uma língua de sinais familiares utilizadas no contexto multilíngue da comunidade pesquisada. Apesar de os estudantes surdos conhecerem a LIBRAS e a utilizarem nas escolas das comunidades, eles utilizam entre si alguns sinais diferentes, próprios da sua cultura para se expressarem e interagirem com seus amigos e familiares.

A educação escolar indígena e a inclusão de pessoas com deficiência

A educação das crianças e jovens indígenas em diferentes culturas indígenas, tradicionalmente, fica sob a responsabilidade da família extensa (que inclui avós, pais, tios e irmãos) e é efetuada no contexto familiar. O objetivo desse ensino é a perpetuação da ordem social estabelecida, ou seja, a conformação do sujeito ao grupo, porém, desenvolvendo a capacidade de se realizar como pessoa e servir ao coletivo como um todo.

Como observado no estudo de Chamorro (2008), o domínio da língua utilizada pela comunidade indígena é fundamental para a criança que nasce e se desenvolve nesse local, pois as interações, a transmissão de conhecimentos, da cultura tradicional, dos cantos e rituais se processa por meio da fala, pela maioria da população. O fato de existirem pessoas surdas vivendo na comunidade indígena poderia implicar, algumas vezes, em isolamento e exclusão das práticas culturais e sociais de sua comunidade. No entanto, a impossibilidade de aprender satisfatoriamente a língua oral falada pelo grupo impulsiona os surdos a desenvolverem estratégias de comunicação, como a leitura labial de algumas palavras e a sinalização no ambiente familiar por meio dos sinais caseiros.

A partir da colonização europeia, a educação dentro das comunidades indígenas foi sofrendo influências e, consequentemente, modificando-se. Souza

(2014) explica que a educação indígena passou por fases distintas, começando pela fase da colonização, quando os missionários católicos, em especial os jesuítas, em nome da “civilização cristã”, criaram a escola formal para ensinar os indígenas a ler, a escrever, a contar e a cantar (a intenção era o ensino do “português correto”, e a consequência seria a exclusão da Língua Materna da escola); passando pela criação de órgãos federais como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nesta última década, recebe contribuições de Universidades públicas na prestação de assessorias especializadas, até chegar à fase do protagonismo dos próprios indígenas, que reivindicam educação de qualidade, na qual se sintam parte integrante da construção educacional, apoderando-se de ações e produções próprias, valendo-se de suas concepções de “ser indígena”.

O direito à educação, sob esses princípios, foi garantido em muitos documentos oficiais contemporâneos, como a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988; a qual recomenda que a escola seja um instrumento que permita a “manutenção da identidade cultural dos índios”, valorizando as línguas, os saberes e as tradições indígenas (BRASIL, 1988).

Atualmente, movimentos indigenistas, com o apoio de pesquisadores e professores da área, lutam para que este ensino institucionalizado priorize a língua materna indígena no espaço escolar, valorize a diferença cultural, legitime as práticas educacionais alternativas próprias da comunidade indígena, bem como permita o acesso a outros saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade.

Nesse sentido, as professoras Nascimento e Vinha (2012), ponderam que o ordenamento jurídico pós-1988 definiu, portanto, uma nova função social para a escola no contexto das populações indígenas, apontando para a equidade. Para essas autoras, os povos indígenas do Brasil já tiveram reconhecidas as suas formas próprias de organização social, seus valores simbólicos e tradições e avançam rumo à construção de uma escola específica e diferenciada que não promova o apagamento de sentidos dos seus conhecimentos e de suas práticas socioculturais; mesmo assim, ainda há muito a fazer (NASCIMENTO E VINHA, 2012, p.80). A autogestão da escola diferenciada indígena e o diálogo intercultural são medidas encorajadas por pesquisadores da área.

Nesse contexto, a questão da escolarização da pessoa indígena com deficiência na política educacional brasileira é muito recente. Esse direito surge nos documentos oficiais, sobretudo nas discussões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

O documento supramencionado caracteriza a pessoa com deficiência como aquela *que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (*Brasil, 2008). Também orienta que essas pessoas sejam incluídas nas escolas regulares, com garantia de acesso, participação e aprendizagem, garantindo atendimento da educação especial em todos os níveis de ensino, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, além de outras recomendações.

Para a educação de pessoas surdas, a proposta é a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS –, na qual o ensino escolar considera a Libras como primeira língua. Desse modo, a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita para alunos surdos. Prescreve os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Em razão das diferenças linguísticas, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008)

Essa proposta de educação bilíngue baseia-se no fato de que os surdos aprendem a sinalizar naturalmente; desde que nascem, utilizam estratégias como apontar para as coisas para se comunicar com o ambiente. Mas, para que esses sinais sejam convencionados em uma língua, é necessário possuir condições favoráveis para o desenvolvimento dela e sua utilização nos processos de comunicação com o grupo no qual está inserido (QUADROS & KARNOPP, 2004). Pesquisas apontam que possibilitar a aprendizagem, a difusão e a utilização da língua de sinais pelos surdos possibilita-lhes o desenvolvimento e a participação social plena (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997; LACERDA e GÓES, 2000). Cabe ressaltar que a língua de sinais convencionada pelo grupo dos surdos de uma região

deve ser incluída na política, nas ações e práticas educacionais junto a essa população.

Para a escolarização dos alunos indígenas com deficiência, a política recomenda que:

> A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008 p. 17)

No entanto, a maneira como vem se configurando a inclusão escolar de crianças e jovens surdos indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, leva-nos a crer que essa interface não está sendo efetivamente realizada. As formações ofertadas e organizadas para os professores indígenas, com o intuito de promover a inclusão de pessoas com deficiência, especificamente os surdos, (quando acontecem) em nada se diferenciam das formações oferecidas aos professores das áreas urbanas.

Percebemos, durante as observações realizadas em escolas indígenas de municípios do estado de Mato Grosso do Sul (COELHO, 2011), que, apesar da identificação de diferenças na comunicação dos índios surdos, as práticas escolares continuam considerando como línguas de instrução a língua oral indígena da comunidade, a língua portuguesa e a LIBRAS (quando conhecem essa língua).

Também verifica-se o quanto é complexo o ambiente de aprendizagem. Os conteúdos das disciplinas são ministrados na língua oral (língua guarani e língua portuguesa) e as crianças e jovens surdos não estão alfabetizados em uma língua de sinais e muito menos nessas línguas orais. Nesse contexto, em que barreiras linguísticas estão presentes cotidianamente, o processo de ensino aprendizagem dos surdos e a comunicação com colegas e professores na sala de aula podem ficar comprometidos.

Verificamos que nessa tentativa de escolarização das pessoas surdas, os estudantes surdos interagem e se comunicam com os colegas e professores ouvintes utilizando estratégias como sinais caseiros e leitura labial, e algumas vezes conseguem obter êxito na tentativa de socialização (COELHO, 2011).

Ainda de acordo com essa pesquisa, os profissionais que atuam nas escolas apontam vários motivos para explicarem a situação atual dos jovens surdos: as secretarias de educação dos municípios e os núcleos de educação especial do estado desconhecem a realidade enfrentada pelo professor que está na sala de aula; os professores não conseguem/não sabem identificar as deficiências ou dificuldades dos alunos; não existe apoio para a elaboração de estratégias de ensino que respeitem a metodologia de ensino dos povos indígenas; falta de orientação aos professores sobre o trabalho com pessoas surdas; falta de recursos materiais e pedagógicos para a utilização no dia a dia da escola; faltam profissionais capacitados para apoio dos professores na escola; dificuldade para se efetivar o atendimento educacional especializado nas escolas indígenas; entre outros.

Nesse contexto, percebe-se que, os dispositivos legais que reconhecem a diferença lingüística das pessoas surdas e os que deveriam organizar o ensino escolar indígena inclusivo e multilíngue não se efetivam na prática.

Conclusiones

México y Brasil son ejemplos de cómo la obligatoriedad de la eduación básica decretada por los gobiernos de ambos países no siginfica que se garantice igualdad de oprotunidades para los educando, en particular de las comunidades indígenas en las cuales el acceso a la educación es más restringido ante la falta de infraestructura y de profesores que conozcan la lengua materna de sus alumnos. No hay suficientes escuelas bilingües (lengua originaria-lengua dominante), la mayoría se encuentra en malas condiciones, los alumnos tienen que recorrer grandes distancias para poder llegar a ellas. Y, son pocas las que tienen además de educación primaria (los primeros seis años escolares de formación), el siguiente ciclo formación: la educación secundaria.

Coincidimos con la postura gubernamental sobre la necesidad de ampliar las oportunidades educativas para la población con limitaciones para oír. Pero, seamos conscientes que atender a esta problemática no se centra en el derecho de la persona sorda de asistir a la escuela, sino que se atienda a sus condiciones como miembro de una comunidad lingüística minoritaria, que se trata de alumnos usuarios de una lengua de señas, de una lengua diferente a la de la mayoría. De tal modo que se requiere del diseño de una política lingüística y educativa, en la cual además se fomente la investigación de nuevas formas de enseñanza.

El reto en la atención de las personas sordas miembros de comunidades indígenas involucra varios elementos, principalmente, el conocimiento de la lengua indígena de la comunidad, la presencia o no de una lengua de señas propia de esa comunidad (lenguas de señas minoritarias), así como el conocimiento y uso de la LSM o LIBRAS, reconociéndolas como la lengua empleada por la mayoría de los sordos de esos países. Así como la integración de grupos interdisciplinarios que se vinculen y trabajen de manera conjunta con las comunidades indígenas en el desarrollo de estrategias educativas y lingüísticas para la atención de todos sus miembros sordos y oyentes. Solo así podremos afrontar el desafío de la educación para la comunidad sorda que forma parte de estos países multilingües y multiculturales.

Bibliografía

BLANCO, Rosa (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En: A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.). *Avances y desafíos de la educación de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Fundación MAPFRE.

BRASIL. *Censo Demográfico 2010*: Carácterísticas gerais dos indígenas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf> Acesso em 29 de abr de 2016.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2013*: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília : O Instituto, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. *Constituição Federal. Brasília*: Gráfica do Senado, 1988.

_____. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília: 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC-SEESP, Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

COELHO, L. L. *A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-kaiowá*: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

CONAFE - Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Discapacidad Auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México, 2011.

CRUZ-ALDRETE, M. *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. Tesis de doctorado. El Colegio de México. México, 2008.

CRUZ-ALDRETE, M., E. SANABRIA Ramos & M.A. Villa-Rodríguez. "Los derechos lingüísticos de la comunidad sorda mexicana: mito o realidad". En J.C. Cruz Cruz, M. Moreno-Bonett, R. M. Álvarez González & J. Torres Parés. *La comunidad sorda y sus derechos lingüísticos* (Coord.) México: UNAM, 2014.

CRUZ-CRUZ, J. C. & CRUZ-ALDRETE, M. "La formación de profesores para la atención del sordo, ¿una cuestión de educación especial o de educación bilingüe intercultural? En J.C. Cruz Cruz, M. Moreno-Bonett, R. M. Álvarez González & J. Torres Parés. *La comunidad sorda y sus derechos lingüísticos* (Coord.) México: UNAM, 2014.

CRUZ-CRUZ, J.C. & CRUZ-ALDRETE, M. "Integración social del sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867 – 1900)". Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Vol. 20. Núm.56, enero- abril 2013. pp, 173- 201.

CHAMORRO, G. *Terra madura, yvy araguyje*: fundamento da palavra guarani. Dourados, MS: Editora da UGD, 2008.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Ley General de Personas con Discapacidad*. México: 10 de junio de 2005. Recuperado de http: //dof.gob.mx/nota_ detalle.php?codigo=2044351&fecha=10/06/2005.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Ley General para *Inclusión de las Personas con Discapacidad*. México, 2011. Recuperado de http: //dof.gob.mx/nota_ detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDIGENISTA - DGEI. *Educación pertinente e inclusiva.* La discapacidad en educación indígena. Guía- cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. México, 2012.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GIROLETTI, M. F. P. *Cultura surda e educação escolar Kaingang*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

INALI. *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. México, 2008.

INEGI. *Las personas con discapacidad en México.* Una visión al 2010. México Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2013.

INEGI 2011. *Marco conceptual del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI, 2011.

JOHNSON, R. E., & C. ERTING. "Ethnicity and socialization in a clasroom for Deaf Children". En Lucas, C. (ed.) The Sociolinguistics of the Deaf Community (pp. 41-85). San Diego, CA: Academic Press, 1989.

JULLIAN M.; CHRISTIAN G. *Génesis de la comunidad silente en México*. La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886). Tesis de licenciatura. Sin publicar. México: UNAM, 2001.

LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R. (Org.). *Surdez*: Processos educativos e Sujetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

LEGUEN, O. "An exploration in the domain of time: From Yucatec Maya time gestures to Yucatec Maya Sign Language time signs". En Ulrike Zeshan & Connie de Vos (Eds.) Sign Languages in Village communities. Anthropological and linguistic insights. Ishara Press. De Gruyter Mouton: Alemania, 2012. Pp.209-249

NASCIMENTO, A. C.; VINHA, M. A educação intercultural e a construção da escola diferenciada indigena na cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, M. M. G.; SUTTANA, R. (Orgs.). *Educação, Diversidade e fronteiras da In/exclusão*. Dourados: Editora da UFGD, 2012. p. 63-84

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira*: estudos lingüísticos. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

SECRETARÍA DE SALUD. Programa de Acción Específico 2007-2012. *Arranque parejo en la vida*. México: Secretaría de Salud, 2008a.

SECRETARÍA DE SALUD. *Programa de Acción Específico 2007-2012. Tamiz auditivo neonatal e intervención temprana*. México: Secretaría de Salud, 2008b.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e Exclusão*: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SMITH, HUBERT L., (productor y director). *Living Maya*. Serie de 4 videocassettes en color de 1hr.c/u. Kuxtal Flims. P.o.Box.150. Selma, Oregón. 97538, 1982.

SOUZA, I. R. C. S de. *"Ainda não sei ler e escrever"*: um estudo sobre o Processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SUMAIO, P. A. *Sinalizando com os terena*: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. 123 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

VILHALVA, S. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes*: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. (Dissertação de Mestrado). 122p. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2009.

A Parceria Entre Escola e Família de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo

Morgana de Fátima Agostini Martins[12]

Priscila de Carvalho Acosta[13]

Gabriela Machado[14]

RESUMO

Escola e família constituem dois contextos responsáveis pela educação da criança. A parceria entre essas duas instituições podem trazer benefícios na escolarização do aluno com o Transtorno do Espectro do Autismo. O presente artigo tem como objetivo demonstrar que tanto a família quanto a escola podem se beneficiar desta interação, refletindo dessa forma no desenvolvimento do indivíduo. Foi realizada uma revisão da literatura, levando em conta as necessidades das famílias e suas dificuldades em conseguir lidar com o quadro e o estresse gerado pelas características peculiares do transtorno. No decorrer do artigo serão apresentadas as atribuições da escola, assim como suas contribuições nesse processo.
Palavras-Chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão escolar. Família.

[12]Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2006), MESTRE em Educação Especial UFSCar (2003), Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Bolsista CAFP CAPES 031/2011 morganamartins@ufgd.edu.br

[13] Mestranda do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Apoio: CAPES. priscilacarvalho14@hotmail.com

[14] Mestranda do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. gabi.machado24@hotmail.com

ABSTRACT

School and family are two responsables habitats for kids education. The partnership between them can bring benefits to the student learning who suffers from Learning Disorder Autism. The aim of this article is to show that as the family as the school can beneficit from this interaction, reflecting this way in the character's development. It was made a literature review taking in to account the family needs and its difficulties in dealing with the situation and the stress gotten by the disorder characteristics. During the article will be shown the school role as its contributions in the process.
Key-Words: Learning Disorder Autism. School Inclusion. Family.

Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) consiste em uma perturbação neurodesenvolvimental que compromete as competências de comunicação e socialização do indivíduo. Diferentemente do que se julgava antigamente, sua ocorrência tem sido registrada nos últimos anos com muita frequência. No Brasil, estima-se que o Transtorno do Espectro do Autismo tenha sua incidência em dois milhões de pessoas (SOUZA e ALVES, 2014, p. 224). As definições sobre o autismo vêm sendo modificado ao longo de 60 anos, desde sua descoberta, porém, conforme Zanon, Backes e Bosa (2014, p. 25), o termo Transtorno do Espectro do Autismo vem sendo utilizado nas publicações mais recentes, e se refere a uma classe de condições neurodesenvolvimentais que inclui o transtorno autístico, o de Asperger, o desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento não especificado, também conhecido como autismo atípico.

As características clínicas do TEA afetam as condições físicas e mentais do indivíduo que o apresenta, aumentando a demanda por cuidados e, consequentemente, o nível de dependência de pais e/ou cuidadores. Essa situação pode constituir-se um estressor em potencial para familiares (SCHMIDT e BOSA, 2007, p. 182). O que os estudos vêm demonstrando é que mães de crianças com TEA tendem a apresentar maior risco de crise e estresse parental do que os pais. Já que, é sobre elas que incide a sobrecarga de cuidados relacionados com a criança, de modo que esta possa ficar insatisfeita com a divisão das tarefas do casal. Por outro lado, os pais consideram justa a divisão dos cuidados diretos, visto que eles

assumem as responsabilidades financeiras da família (SCHMIDT, DELL'AGLIO e BOSA, 2007, p. 125).

Em uma revisão da literatura sobre as diferentes intervenções que têm sido recentemente utilizadas no tratamento do autismo, Bosa (2006, p. 49) destacou as evidências de que a provisão precoce de educação formal, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, tem apresentado bons resultados. Crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação mais elaborados às crianças com o TEA. Acredita-se que a convivência compartilhada da criança com o transtorno na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar contatos sociais e favorecer seu desenvolvimento.

Neste trabalho busca-se demonstrar que a parceria entre escola e família pode beneficiar o tratamento da criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro do Autismo. Além de ser um ambiente favorável para o desenvolvimento das habilidades das mesmas, a escola é vista como um espaço de convívio social para os pais, já que a convivência com outros familiares pode tornar-se difícil e diminuída. Essas dificuldades podem levar alguns pais ao isolamento em relação a familiares, vizinhos e amigos, e tendo o convívio com os demais restrito à escola (SEMENSATO, SCHMIDT e BOSA, 2010, p. 190). Torna-se importante a parceria entre família e escola, já que os pais são provedores de informações que podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças com o TEA.

Para Cunha (2009) é relevante que escola e família sejam concordes, que trabalhem da mesma forma estabelecendo os princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação. Pois, mesmo que seja comum existir em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, possuindo o TEA isto poderá trazer prejuízos. De acordo com o autor, tornar-se-á muito difícil o aprendizado, quando a escola e a família discordarem na maneira de trabalhar, ocasionando uma postura diferenciada de uma das partes, mesmo que bem intencionada, quanto às práticas educativas.

Buscou-se expor os benefícios decorrentes da parceria entre escola e família demonstrando as vantagens dessa interação, considerando o fato de que a angústia

e o estresse dos pais podem afetar o desenvolvimento da criança e que essa questão pode ser amenizada quando a família contar com redes de apoio (BOSA, 2006, p. 51).

Pioneiro nos estudos sobre autismo, Leo Kanner, utilizou esse termo em 1943, ao observar crianças com comportamento peculiar, caracterizado por uma inabilidade no relacionamento interpessoal, atraso na comunicação verbal ou uso não significativo da fala, comportamentos inapropriados e insistência na manutenção de rotina (MENEZES, 2012, p. 39).

A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V *American Psychiatric Association* - APA, 2013) propõe a classificação de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em substituição a de Transtornos Globais do Desenvolvimento, anteriormente adotada no DSM IV (APA, 2003). Entre os comportamentos que definem o TEA, estão presentes na versão atual, os aspectos: comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, comportamentos estereotipados, repertório restrito de interesses e atividades, que compõem a denominada “tríade autista”, especifica-se que os sintomas, quando concomitantes, devem prejudicar a rotina do sujeito (APA, 2013, p. 53). As características do TEA não ocorrem de forma estanque ou isolada (MENEZES, 2012, p. 46).

Transtorno do Espectro do Autismo e Família

Para Souza e Alves (2014, p. 226), por meio do diagnóstico do TEA que ocorre em média a partir do 18 meses, a família vivencia um processo de luto simbólico que promove alterações significativas na dinâmica familiar. Conforme Serra (2010, p. 46), passado este período, a forma como a família se posiciona frente à especificidade pode ser determinante para o desenvolvimento do filho. Muitos pais, por não acreditarem que seus filhos possuam potencialidades, deixam de ensinar coisas elementares para o autocuidado e para o desenvolvimento da independência. Alguns optam pelo isolamento e outros por infantilizarem seus filhos por toda a vida. Segundo a autora, da notícia à aceitação da realidade, o caminho é

longo e tortuoso e nem todos os pais conseguem superar o momento do luto do filho saudável.

As características associadas ao transtorno afetam as condições físicas e mentais do sujeito, aumentando a demanda por cuidados. Assim tem se demonstrado que as mães de crianças com TEA tendem a apresentar maior risco de crise e estresse parental do que os pais, ou mesmo em comparação a mães de crianças com outros transtornos (SIFUENTES e BOSA, 2010, p. 478).

Serra (2010, p. 44) ressalta que os membros da família se manifestam de modos diversos ao receber a notícia do diagnóstico, e que a sobrecarga emocional e das tarefas ficam sobre a mãe do indivíduo. De acordo coma autora, as mulheres costumam paralisar inclusive a vida profissional e/ou acadêmica e passam a viver em função do filho com o TEA. A família costuma ter sua renda reduzida em razão da permanência da mulher em casa e as despesas aumentadas, já que os gastos com terapias e tratamentos específicos duram por quase toda a vida da criança. Encontrou-se também em suas pesquisas um número muito grande de casais separados após a notícia da deficiência do filho. A culpabilização pela deficiência tem sido o principal motivo.

De acordo com Sememsato, Schmidt e Bosa (2010, p. 191), o trabalho com grupo de familiares é um auxílio que ajuda a reduzir os níveis de tensão das famílias. Isto porque pode propiciar conhecimento, oportunidade de troca de experiências e informação e o desenvolvimento de novas habilidades para enfrentar os desafios diários. Já que em seus estudos observou-se que o desejo de ser auxiliado na comunicação com o filho aparece nas inúmeras dúvidas dos familiares sobre o que significam determinados comportamentos da criança, como agitação, teimosias, não atendimento de solicitações, morder-se. Pelos relatos, percebe-se que o sucesso na comunicação, por si só, costuma ser sentido com satisfação e expectativas mais positivas.

Segundo Bosa (2006, p. 51), uma das questões mais importantes ao desenvolver grupos de apoio para pais é ter em mente que as famílias variam quanto ao tipo de suporte e informação de que necessitam, ou seja, mesmo dentro de uma mesma família, cada membro pode ter diferentes visões e expectativas,

tanto sobre a criança como sobre suas próprias necessidades. Não é suficiente dizer aos pais o que eles devem fazer sem ensiná-los como. Assim, importante auxiliar os familiares a reconhecerem a frustração, a raiva e a ambivalência de seus sentimentos como um processo normal de adaptação. Ensinar técnicas de manejo com a criança e prover informações sobre o espectro do autismo em si é tão fundamental quanto focar-se em aspectos emocionais. Deve-se também aconselhar aos pais sobre as vantagens e desvantagens relativas a diferentes tratamentos.

Ainda de acordo com Bosa (2006, p. 51), o suporte social é um importante recurso para a família e tem sido visto como um dos fatores-chave para o amortecimento do estresse em famílias sob estresse. A troca de informações no nível interpessoal fornece suporte emocional e um senso de pertencer a uma rede social onde operam a comunicação e compreensão mútua. Os profissionais que trabalham com essas famílias podem auxiliá-las a avaliar tanto os fatores de estresse quanto os recursos para solucionar problemas. Essa parceria pode começar pela escola, com uma parceria entre os envolvidos no processo de escolarização da criança com TEA.

Em uma revisão da literatura sobre as diferentes intervenções que têm sido recentemente utilizadas no tratamento do autismo, Bosa (2006, p. 49) destaca as evidências de que a provisão precoce de educação formal, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, é a abordagem terapêutica mais efetiva. Crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil.

A convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (CAMARGO e BOSA, 2012, p. 316). Do mesmo modo, Menezes (2012, p. 47) ressalta que a ação educativa tem papel relevante no trabalho com essas pessoas, independente do grau de severidade que o indivíduo for afetado.

Para Traversini (2012), a escola, configurada com um espaço por excelência da educação e da mediação social, detém a função social e fundamental de oferecer condições potenciais para que os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade sejam devidamente democratizados, apropriados e objetivados pelos alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, socioeconômicas e culturais.

A inclusão do aluno com TEA, considerando a participação plena nas atividades escolares e aprendizagem ainda não é para a maioria uma realidade. O trabalho com esses alunos, sobretudo, na sala comum, constitui um grande desafio para os educadores. A tomada de decisão sobre a inclusão da criança com autismo na sala comum deve-se considerar além das singularidades do sujeito, o ambiente escolar onde este aluno está inserido, e o contexto familiar do mesmo. Estes cenários devem ser investigados para que seja possível a elaboração de um programa educacional de qualidade (MENEZES, 2012, p. 51).

Os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças autistas. A parceria entre essas duas instituições pode amenizar o estresse e assegurar motivação para a continuidade do tratamento do filho e das técnicas dentro de casa.

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Minatel e Matsukura (2015, p.437) compreendem que a inclusão escolar da criança com o transtorno e de outras com necessidades especiais educacionais, exigem modificações das estratégias didáticas e curriculares, bem como a mudança de pensamento e hábitos culturais que envolvam a comunidade escolar (professores, diretores, coordenadores, alunos e as suas famílias), pois leva em consideração que é um processo que deve ir além dos limites da escola.

A parceria entre família e escola é enfatizada pela Declaração de Salamanca (Aiello, 2002), e o envolvimento entre as duas partes garantiria uma ativa participação dos pais na tomada de decisão e no planejamento educacional dos seus filhos, com a adoção de uma comunicação clara e aberta. De maneira geral, os

pais têm críticas a fazer em relação às escolas, que não atendem de forma ampla às suas expectativas. Junto às famílias, é possível identificar um cotidiano marcado por dificuldades no processo de inclusão escolar, no que se refere ao preparo da escola em receber esta população, destacando-se que ainda existe preconceito e descriminação, favorecendo para que haja a exclusão no processo de escolarização (MINATEL E MATSUKURA, 2015, p. 434).

De acordo com Schultze e Nelma (2013, p.20100) a participação da família e comunidade traz para a escola informações e sugestões, especificando necessidades e sinalizando os possíveis rumos a serem tomados. Uma das funções da Educação Especial é estreitar a relação com a família, na busca de que o trabalho torne-se interdisciplinar e colaborativo

A matrícula da criança com o TEA na escola pode trazer alterações no seio familiar, na medida em que a criança está frequentando mais um grupo social e tendo a oportunidade de conviver com outras crianças. Os pais, por sua vez, passam a conviver com outros, em um novo universo e a acreditar nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem sistemática de seus filhos. A escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar. Ela favorece certa transitoriedade entre as diferenças individuais e as necessidades do grupo, oferecendo ao indivíduo oportunidades de comportamentos mais socializadores (SERRA, 2010, p. 47).

De acordo com Minatel e Matsukura (2015, p. 429) as famílias vivenciam em suas experiências no contexto educacional, situações de dificuldades e desafios, na busca por uma escola que atenda as suas expectativas, na garantia de vaga e também de inclusão e respeito aos seus filhos.

É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o TEA produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação (CUNHA, 2009).

Ocorre que os pais, muitas vezes inseguros para corrigir o filho buscando atraí-lo para um ambiente familiar menos rigoroso, deixam para a escola uma intervenção comportamental mais exigente. Sendo que, escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções de aprendizagem (CUNHA, 2009). Autores diversos (Cyrino, 2014; Cunha, 2009; Minatel e Matsukura, 2015) pontuam que existem vários fatores a serem levados em consideração sobre a relação entre família e escola, tais como a diferença das ações educativas dos pais e da escola, que buscam objetivos diferentes. Outro ponto a ser destacado refere-se ao comportamento das famílias das diferentes camadas sociais em relação à escola.

Para Cyrino (2014, p.9) o professor e demais profissionais da comunidade escolar devem orientar aos pais no processo de escolarização da criança. Os pais geralmente sentem-se inseguros ao inserir a criança na escola regular, e ao ter que lidar com uma situação nova e muito vezes desconhecida, a condição do filho. Para que os professores possam ter um trabalho efetivo no desenvolvimento da criança, e possam apoiar os pais nesse processo, torna-se necessário o aprimoramento de formação para que eles tenham subsídios que fortaleçam a construção coletiva do conhecimento em torno das práticas de inclusão escolar e sejam capazes de socializar estas práticas com os pais e outros profissionais.

Para Serra (2010, p. 49), a escola pode colaborar dando sugestões aos familiares de como agir em casa, de maneira que estes se tornem coautores do processo de educação de seus filhos. As estratégias educacionais desenvolvidas em sala de aula nem sempre têm continuidade em casa, e isso só pode ser resolvido com um intenso processo de parceria com os pais.

Considerações finais

Não há dúvida de que a presença de um transtorno modifica a vida de todos os que lhe são próximos e que o apoio dado à família minimiza as ansiedades frente ao filho e promove a busca de alternativas. A família e a escola são os principais contextos de promoção do desenvolvimento social e educacional das crianças. A compreensão da dinâmica das relações familiares é essencial para a compreensão do indivíduo especial, e, para que as propostas pedagógicas e clínicas tenham êxito,

é primordial que haja um trabalho paralelo com os familiares, já que as intervenções promovem efeitos recíprocos em cada um dos membros.

É importante que a família encontre uma instituição com a qual possa dividir suas angústias, além de ser orientada de como agir com seu filho que possui o transtorno, pois a escola divide com os pais a responsabilidade de educar. A parceria entre família e escola pode trazer grandes benefícios no tratamento da criança, da mesma forma, a boa relação entre ambas tende a amenizar o estresse familiar assegurando motivação aos pais para continuidade do tratamento (SERRA, 2010, p. 49). A família encontrará na escola um espaço de convívio social, onde poderá dividir suas experiências e consequentemente aprender com outros pais e professores.

A inserção do aluno com TEA no ambiente educacional representa um passo na inclusão social muito importante à criança, que tem a oportunidade de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilitando estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo (CAMARGO e BOSA, 2009, p. 316). Ainda, favorece a oportunidade de aprender com os outros por meio da imitação (BOSA, 2006, p. 49).

Sobre a inclusão educacional, há desconfianças em relação a essa forma de educar. Os pais acreditam que serão punidos legalmente se não levarem seus filhos até a escola. Consideram que tudo que se fala a respeito do movimento inclusivista é diferente do que ocorre na realidade, mas, ainda assim, há esperança de que a escola possa trazer os seus filhos para mais próximo da realidade. Além da esperança de que o desenvolvimento ocorra, há a expectativa de que a escola possa funcionar como uma instituição promotora da normalização. Além do mais, os pais acreditam que a inclusão seria mais eficiente se os professores tivessem menos alunos em sala de aula e pudessem contar com a ajuda de um auxiliar (SERRA, 2010, p. 53).

A inclusão da criança com TEA em escola regular pode trazer benefícios ao aluno e aos pais, principalmente quando ocorre parceria efetiva entre escola e família, e isso tem despertado interesse de pesquisadores (SERRA, 2010; CUNHA, 2009; CAMARGO e BOSA 2009; BOSA, 2006), porém, essa é uma questão que

merece mais pesquisas, estudos e busca por dados empíricos. A escola, por sua vez, tem que ser inclusiva, um lugar acolhedor, onde não haja preconceito, deve ser um espaço que promova o desenvolvimento das habilidades da criança com o transtorno, os profissionais devem ser qualificados, conhecedores do espectro autista e a família devidamente orientada. Destaca-se, que cada criança tem de ser vista individualmente, considerando suas necessidades e potencialidades antes de ser inserida num ambiente escolar (BOSA, 2006, p. 49).

Referências:

AIELLO A. L. R. **Família inclusiva**. In: PALHARES, M.S e MARINS, S.C.F. Educação Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar. 2002.

ALCANTARA, S. K; FRIGHETTO, A. M; SANTOS, J. C. **Autismo: Os Benefícios da Interação Professor/Aluno/Família.** Nativa - Revista de Ciências Sociais do Norte do Mato Grosso, v. 1, n. 2, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5**. Artmed, ABP: Associação Brasileira de Psiquiatria. 2013.

BACKES, B. **Regressão da linguagem, desenvolvimento sociocomunicativo e perfil sintomatológico de crianças com transtorno do espectro autístico**. 2012. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BOSA, C. **Autismo: intervenções psicoeducacionais. Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2006.

CAMARGO, S.; BOSA, C. **Competência social, inclusão escolar e autismo: Um estudo de caso comparativo.** Psicologia: Teoria e Prática, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

CYRINO, L. A. R.; ALVES, A. C. M.; PARISOTTO, C. H, M. **Transtornos De Aprendizagem: O Autismo Infantil no Âmbito Escolar.** Revista Científica CENSUPEG, nº. 3, p. 2-13, 2014.

DESSEN, M; POLÔNIA, A. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, 17 (36), 21-32. 2007.

MENEZES, A. **Inclusão escolar de alunos com autismo: Quem ensina e quem aprende?** 2012. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em

Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MINATEL M. M; MATSUKURA T, S. **Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar** Revista Educação Especial. Santa Maria. v. 28, n. 52, p. | maio/ago. 2015.

PIMENTEL, A. G. L. **Autismo e escola: perspectiva de pais e professores.** 2013. p,79 Dissertação (Mestrado em Ciências – área de Concentração: Comunicação Humana) – Programa de Ciências da Reabilitação, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. Estresse e auto-eficácia em mães de pessoas com autismo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n. 2, p. 179-91, 2007.

SCHMIDT, C.; DELL'AGLIO, D.; BOSA, C. **Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: Lidando com dificuldades e com a emoção**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 20, n. 1, p. 124-131, 2007.

SCHULTZE, F. C; NELMA, B. **Relações Entre Família, Escola e Atendimento Educacional Especializado (Aee) no Contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Uma Experiência na Rede Municipal de Joinville (Sc)**. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 10100-10111.

SCHWARTZMAN, J. & ARAÚJO C. **Transtorno do espectro do autismo: Conceito e generalidades.** São Paulo: Memnon, 2011.

SEMEMSATO, M.; SCHMIDT, C.; BOSA, C. **Grupo de familiares de pessoas com autismo: Relatos de experiências parentais.** Aletheia, v.32*,* p. 183-194, 2010.

SERRA, D. **Autismo, família e inclusão.** Polêm!ca, revista eletrônica, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, 2010. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693/1854. Acesso em: 19 de agosto, 2015.

SIFUENTES, M.; BOSA, C. **Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade.** Psicologia em estudo**,** v. 15, n. 3, p. 477-485, 2010.

SOUZA, P.; ALVES, P. **Dialogando sobre o autismo e seus reflexos na família: contribuições da perspectiva dialógica.** Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, v. 5, n. 1, p. 223-230, 2014.

TRAVERSINI, C. **Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo.** Educação em Revista, v.28, n.2, p.285-308, 2012.

VIRUÉS-ORTEGA, J. **Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: me ta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes**. Clinical Psychology Review, v. *30*, n. 4, p. 387-399, 2010.

ZANON, R.; BACKES, B.; BOSA, C. **Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.

Educação Especial e inclusão escolar: desafios da escola contemporânea

Relma Urel Carbone Carneiro[15]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a inclusão escolar no sistema educacional brasileiro, identificando alguns paradoxos inerentes a nossa realidade, uma vez que a educação inclusiva pressupõe alterações significativas em toda a estrutura vigente. Uma concepção inclusiva de educação implica em mudanças substanciais na

[15] Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Araraquara- Líder do GEPEEI – Grupo de Estudos e pesquisas sobre Educação Especial e Inclusiva - relmaurel@fclar.unesp.br

estrutura macro e micro que envolve a escola, desde políticas passando por gestão, culminando em mudanças atitudinais de respeito e valorização das diferenças como elemento fundamental da constituição humana e imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. O artigo discute ainda alguns tópicos como políticas públicas, formação de professores e organização do espaço escolar como elementos chave da mudança de paradigma necessária para a efetivação de uma educação para todos.

Palavras-Chave: Inclusão. Educação. Diversidade.

ABSTRACT

This paper presents some reflections on school inclusion in the Brazilian educational system, identifying some paradoxes inherent to our reality, since the inclusive education foresees significant changes in the entire structure available. An inclusive conception of education implies substantial changes in the macro and microstructures that involve the school, from the policies passing through the management, up to attitudinal changes of respect and valorization of differences as fundamental elements of human constitution and necessary for the development of a democratic society. The paper further discusses some issues as public policies, training of teachers and organization of the school space as key elements to a necessary change in paradigm, for the achievement of education for all.

Key Words: Inclusion. Education. Diversity.

Na atualidade o discurso da educação inclusiva tomou conta do cenário nacional e, de maneiras variadas na forma de políticas, leis e práticas pontuais esse discurso perpassa nosso sistema educacional. No entanto, o entendimento do que vem a ser educação inclusiva é muito variado e denota contradição. A educação como um direito de todos garantida através da democratização do ensino, por si só, deveria ser inclusiva uma vez que o termo “todos” não admite exclusões. Porém, o “todos” é constituído de cada um, de indivíduos únicos e, portanto, diferentes. Bursztyn (2007), pondera que a diferença não é problema, ao contrário, quem lida com meio ambiente, cultura, por exemplo, sabe que a diversidade significa riqueza, então, as diferenças não são problemas. Segundo ele:

> [...] O problema existe quando a diferença instrui desigualdade. Por exemplo, é a situação em que, em referência a uma pessoa que é portadora de algum tipo de deficiência, ou que tem uma determinada vinculação religiosa, ou, ainda, que apresenta uma cor de pele diferenciada, a sociedade oferece um tratamento diferenciado a essas pessoas em função de sua natureza, de suas características,

> de suas opções. Trata-se, portanto, de estar em um campo de alto risco, em que a diferença fundamenta a desigualdade (Bursztyn, 2007, p. 39 e 40).

A escola, segmento social, atua necessariamente com o coletivo e historicamente assumiu um papel de homogeneização, trabalhando com objetivos, metodologias e recursos únicos, desconsiderando as diferenças. Desta forma, a educação para todos não atende a todos. Embora o processo de desenvolvimento e aprendizagem seja individual, ao chegarem à escola os alunos aprendem mecanismos para responderem ao modelo estabelecido e, na maioria das vezes, aprende a dar as respostas esperadas mesmo que isso não signifique realmente aprendizagem.

Assim, a escola vem ao longo do tempo massificando os alunos, ignorando culturas, valores, crenças, e perpetuando um modelo que descaracteriza a maior riqueza do ser humano que é sua individualidade. Ser humano é ser único, com possibilidades e impossibilidades, com vantagens e desvantagens. Quando uma característica como a deficiência, por exemplo, impede a adaptação à estrutura estabelecida pela escola e o aluno não consegue responder de forma igual aos anseios da mesma, toda estrutura é ameaçada e o instinto de manutenção do mesmo aponta para o sujeito inadaptado como responsável pelo fracasso. Desta forma, discutimos que a escola tem que acolher os diferentes e criar mecanismos para sua participação. Este conceito tem sido cada vez mais difundido e adjetivamos a educação, de inclusiva, para marcar que ela deverá assumir aqueles que historicamente foram excluídos do sistema comum de ensino e criar condições, mesmo que isso signifique total reestruturação do sistema proposto, para garantir sua participação.

Embora esse movimento signifique conquistas práticas para as minorias, que não sem resistências, têm adentrado às escolas, estamos longe de alcançar uma educação para todos, pois isso implicaria outra escola que ainda não conhecemos. No modelo de escola que estamos construindo e chamando de inclusiva, continuamos reproduzindo o mesmo modelo de homogeneização e competitividade.

A escola marca a diferença com ações e espaços separados e não altera sua essência. Dizer que a educação é inclusiva reforça uma contradição. Em nosso cotidiano, o adjetivo, inclusiva, usado como complemento a educação, tem sido utilizado para referir a presença do diferente marcado pela deficiência, pela pobreza, pela cor da pele, para citar apenas alguns exemplos, como se a presença física no mesmo espaço significasse garantia de educação para todos.

Há algum tempo venho desenvolvendo uma atividade com alunos de graduação em Pedagogia com o objetivo de refletir sobre suas concepções de educação inclusiva após o estudo da história da Educação Especial e da discussão da Educação Inclusiva. A atividade consiste na criação de um logotipo e um slogan para uma escola inclusiva. É proposto aos alunos que criem hipoteticamente uma escola que seja inclusiva, considerando as discussões sobre essa temática desenvolvida em aula. Com raríssimas exceções os trabalhos apresentam a marca da deficiência no logotipo e a ideia de uma escola que atende os deficientes no slogan. Isso retrata a concepção de que a mudança da escola comum para a escola inclusiva está na característica de sua clientela e não no entendimento de sua real necessidade de mudança de um modelo excludente de forma abrangente, para um modelo para todos, independente de características, sociais, culturais, raciais, físicas, sensoriais, intelectuais, ou seja, de qualquer diferenciação. Embora os conceitos sobre o real sentido do termo "educação inclusiva" e "inclusão escolar" tenham sido trabalhados, os alunos carregam uma representação de escola inclusiva a partir de suas vivências pessoais enquanto alunos e de estágios que realizam, que reforça uma cultura excludente.

Falar de educação para todos é falar de uma educação que acontece em espaços comuns, onde o desenvolvimento e a aprendizagem se fazem a partir das características de individualidade de cada um. Diferentemente da ideia de integração o papel da escola não é adaptar os diferentes para viverem a cultura hegemônica e sim, produzir uma cultura comum através da convivência, participação, valorização de todas as minorias até então estigmatizadas. A escola atual confunde diversidade com desigualdade. Aceitar o princípio da diversidade como um valor e não como um problema é o primeiro passo para a escola ser para todos. Esse valor pressupõe o entendimento de que todos podem aprender. A escola só será para todos se reformular seus conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, enfim, desconstruir a ideia de homogeneização e reconhecer que o processo de ensino aprendizagem é dinâmico, heterogêneo e independe de condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, entre outras.

A superação de tantas contradições na escola brasileira passa, a meu ver, por vários caminhos. Pretendo analisar alguns desses caminhos à luz de reflexões teóricas e experiências práticas vivenciadas a partir de pesquisas colaborativas desenvolvidas na escola.

Políticas públicas e educação inclusiva

É notório que no Brasil temos um sem número de leis, decretos, portarias, resoluções, entre outros documentos oficiais, que tratam de forma direta ou indireta da questão educação e inclusão, no entanto, quero me ater a uma breve análise da nossa Constituição, carta magna que rege nosso país, com o intuito de refletir sobre o papel das políticas públicas nas ações práticas de nosso sistema educacional, considerando que todas as normativas subsequentes estão a ela subordinadas. Embora na educação práticas não sejam alteradas por decreto, gosto de pensar que os documentos oficiais se constituem em mecanismos de cobrança, uma vez que estabelecem normas, diretrizes e, permitem assim, a reivindicação de seu cumprimento.

Em seu preâmbulo, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) apresenta a intenção de garantir os princípios de 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 como fatores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social, dentre outros. Esses princípios correspondem a um ideal preconizado por um novo paradigma em que a participação de todos os indivíduos na vida social é um imperativo. No entanto, historicamente, a sociedade criou mecanismos de separação entre grupos, apresentados de diversas maneiras. Na educação, não só, os indivíduos com deficiências, por exemplo, foram excluídos do sistema comum e a criação de um modelo de educação paralelo, chamado de especial, não só aceito como financiado pelo sistema público, não só segregou e inibiu o pleno desenvolvimento das capacidades dos alunos nele matriculados, como estabeleceu representações sociais de incapacidade creditadas a tais indivíduos.

No Título I, que trata Dos princípios fundamentais, o artigo 3º refere que são objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, entre outros, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação. Ao estabelecer esses objetivos a Constituição assume uma postura preconizada pelos princípios da inclusão que pressupõe que nenhum tipo de diferença pode separar os indivíduos que têm, como cidadãos, os mesmos direitos e deveres perante a lei, conforme prescrito no Título II Dos direitos e garantias fundamentais, capítulo I artigo 5º.

No Capítulo II Dos direitos sociais, o artigo 6º apresenta como primeiro direito social a educação, seguido da saúde, alimentação, etc. Seguindo a linha mestra de que todos são iguais perante a lei e que a educação é considerada como o primeiro direito social, podemos inferir que a nossa Constituição defende a educação inclusiva e prevê a inclusão escolar de

todos os seus cidadãos em ambientes comuns. No entanto, a inclusão escolar de alunos com deficiência, por si só, não garante uma educação inclusiva em que as diferenças, muito mais do que toleradas, sejam valorizadas. Para tanto, faz-se necessário que a garantia desse direito seja traduzida em deveres para além da letra da lei.

O Título III, no capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I Da Educação traz no Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sobre esse aspecto, pode-se considerar que o acesso de alunos com deficiência à escola comum tem aos poucos se efetivado, embora não sem resistência, porém a permanência de tais alunos requer uma reorganização da escola para atender suas necessidades, de forma equânime. Essa reorganização passa por aspectos políticos, econômicos, estruturais, instrumentais, etc, e demandam ações práticas e imediatas.

Ainda nesta seção o Art. 208 diz que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outros, mediante a garantia de: III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O atendimento educacional especializado é um dos mecanismos necessários à reorganização da escola, pois prevê o atendimento de especificidades bem como, provê apoio à escolarização em ambientes comuns, regulamentado em legislação própria como complementar e não substitutivo ao ensino comum. Ao instituir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, a Constituição estabelece que esse atendimento, que é complementar, deva ser realizado prioritariamente na rede regular, e não a matrícula oficial, essa sim, deve acontecer na rede regular de forma a atender os princípios democráticos de uma sociedade sem discriminações.

Passados mais de 25 anos da promulgação da Constituição percebemos que caminhamos a passos lentos em direção a uma sociedade igualitária em direitos no que se refere à educação inclusiva. Embora sendo norteadora de princípios gerais e base para reivindicações legítimas, seu impacto na escola real ainda não é profundo. As mudanças necessárias implicam, entre outras, em vontade política tanto na esfera micro como macro, na necessidade de investimento em políticas públicas capazes de traduzir a letra da lei maior em realidades objetivas, capazes de escrever uma história de respeito e valorização da diferença como característica básica da condição humana.

Formação inicial

A política de formação de professores no Brasil não é uma política de favorecimento de uma concepção de escola para todos. Por ter um longo histórico de exclusão de diversas minorias, a escola não tem em sua experiência prática a vivência com a diferença quando essa diferença é decorrente, por exemplo, de deficiência. O professor, não único, porém elemento fundamental no processo pedagógico, necessita de uma formação capaz de dar a ele elementos para realizar um trabalho diferente do usual, a partir da busca de colaboração, da capacidade de flexibilização, do exercício da reflexibilidade, para citar apenas alguns. Essa formação exige muito mais que uma disciplina que trate dos conteúdos voltados para área da Educação Especial, como proposto pelas Diretrizes Nacionais para Formação de professores (2002). Este é um trabalho que deveria permear todos os momentos da formação. Se a proposta de educação inclusiva é uma proposta de ensino de qualidade para todos, como poderemos mudar uma estrutura excludente com uma formação tão pontual e tão desconectada do todo?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no inciso III do artigo 59 refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. Pensando no professor da classe comum, que em um paradigma inclusivo, atua com alunos com características variadas buscando atingir o melhor nível de desenvolvimento de cada um, o denominado pela LDB como professor capacitado, percebemos o quanto a formação de professores tem sido inexpressiva no cumprimento desta tarefa. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.31-32) 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 ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. Podemos perceber com tal descrição a enormidade da tarefa exigida do professor, no entanto, continuamos a oferecer uma formação que não contempla tais propósitos nem na teoria e nem na prática, constituindo-se em mais um paradoxo dos nossos tempos. A queixa de professores, mesmo os recém-formados, de que não se sentem preparados para atuarem com os desafios da educação atual é algo recorrente nas pesquisas que tenho desenvolvido em escolas públicas. Os professores referem além da

falta de conteúdos específicos, falta de articulação entre os conhecimentos trabalhados na formação com a atuação prática do cotidiano. O papel do estágio e sua total re-estruturação é com certeza um dos principais elementos a serem considerados na atual formação do professor. Os cursos de licenciaturas de maneira geral ignoram a temática inclusiva e formam profissionais sem nenhum preparo para realizarem tal trabalho, fornecendo apenas um conjunto de teorias e de técnicas que desvinculadas da realidade prática não são capazes de corresponder às demandas do processo educativo, a saber, a diversidade de seus alunos. Conforme Tardif (2012, p. 129):

> A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem os grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e ás técnicas definidas de forma definitiva.

A formação inicial de professores necessita de uma urgente reformulação no sentido de contemplar em suas estruturas pedagógicas elementos capazes de levar o futuro professor a ter um conhecimento teórico-prático condizente com a sua atuação, que é por natureza, o ensino e a aprendizagem de indivíduos diferentes. A superação da contradição existente na escola, que não consegue cumprir seu papel com todos os alunos, requer, entre outros, transformações na política de formação dos professores, que são os responsáveis diretos pelo cumprimento dos objetivos da escola, a saber, oportunizar aos indivíduos que nela adentram condições de se humanizarem a partir da apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade.

Formação em serviço

Quando o sujeito escolhe a profissão professor e ingressa em um curso de formação de professores, chamamos esse curso de formação inicial. Na verdade toda sua vivência escolar é suprimida como se o aprender a ser professor começasse ali, com os conteúdos do curso de formação. Ao escolher a profissão professor, o sujeito tem imagens e representações dessa profissão estabelecidas ao longo de seu período de contato com

professores diversos que fizeram parte de sua formação até ali. Conforme Aranha e Laranjeira (1996):

> Partamos de uma idéia comum, ou seja, de uma idéia que ocorre a todos os que se vêem professores e a todos os que vêem os professores: o professor tem que pensar no aluno! Buscando compreender tal idéia em meio à complexidade que constitui o nosso contexto de existência, havemos de refletir: para que o professor possa pensar no aluno, temos que pensar no professor! E temos que pensar mais do que pensar apenas que o professor tem aluno; temos que pensar que o professor foi aluno! Pensar no professor somente enquanto professor, é um pensar fragmentado, que congela, isolando, os papéis e os acontecimentos da nossa vida, não nos permitindo vê-la e compreendê-la tal como ela realmente é. Se somos adultos, temos de ter sido crianças: se somos pais, temos de ter sido filhos; se somos professores, temos de ter sido alunos. E tem mais: o jeito de termos sido crianças, filhos ou alunos, influencia o jeito de sermos pais ou professores, o que, por sua vez, influencia o jeito de ser das crianças, filhos ou alunos.

Ao considerar todas essas relações apresentadas por Aranha e Laranjeira, percebemos a enormidade e complexidade do conceito de formação de professores, que vai além das experiências até a escolha da profissão, da passagem pelo curso de formação oficial, mas adentra a prática profissional e permanece ativa para sempre.

A formação do professor tem que ser um *continuum* e o entendimento dessa premissa é fundamental para o resgate de sua identidade, por vezes, camuflada, por vezes perdida. Ela não começa no curso de formação propriamente dito, seja em nível de ensino médio ou de ensino superior, pois a experiência do ser professor é vivenciada por todo aluno ao longo de sua vida escolar e, nem tão pouco, termina com a formatura, pois confirmamos e consolidamos a profissão a cada dia diante da atuação no processo de ensino aprendizagem, que como o próprio conceito refere é de ensino e aprendizagem. O professor o é até após a aposentadoria, pois ser professor é viver a experiência de ensinar e aprender para além da escola. Nesta perspectiva, de formação constante, faz-se necessário a distinção de dois aspectos distintos desta formação, a formação pessoal motivada pela busca constante do conhecimento que é infindável e a formação institucionalizada, responsabilidade dos sistemas de ensino para garantia de qualidade e inovação. A educação é dinâmica e deve acompanhar as mudanças sociais e culturais, o que por si só justificaria a necessidade de formação em serviço do professor. Considerando que a educação inclusiva é uma proposta de mudança de paradigma educacional e que essa

mudança é processual, a formação em serviço se torna ainda mais necessária. A pesquisa atual sobre formação de professores tem discutido a necessidade de trabalhar com os aspectos da profissionalização, reflexão, investigação, crítica, ou seja, elementos muitas vezes distantes do cotidiano do professor. O *lócus* dessa formação deve ser a própria escola, onde os elementos constituintes do fazer pedagógico estão presentes.

Em um trabalho desenvolvido com professoras da educação infantil em uma perspectiva de formação em serviço para atuação em escolas inclusivas, tenho me deparado com as dificuldades inerentes à falta de tradição desta prática. Embora já exista em nosso sistema público um espaço destinado também a essa formação, por vezes denominado "Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo", esse espaço pouco tem servido para garantir mudanças nas práticas pedagógicas. Defendo uma formação em serviço que trabalhe com os aspectos reais do cotidiano do professor a partir da junção do estudo teórico às reflexões da prática, construindo com ele, e não por ele ou para ele, possibilidades reais de transformação de uma estrutura competitiva, meritocrática, tecnicista, enfim, excludente. A experiência de desenvolvimento desse projeto que trabalha com o estudo teórico de temas levantados pelas professoras a partir da técnica de grupo focal, onde a partir de uma questão disparadora o tema é analisado mediante a concepção que cada uma apresenta sobre o mesmo, o que a literatura apresenta e por fim a confrontação entre as concepções, a teoria e as possíveis formas de alteração na prática pedagógica, tem se mostrado um importante canal de formação em serviço capaz de mudar concepções e ações no sentido de promoção de uma educação para todos. O projeto trabalha também com o estudo de casos reais de alunos a partir de um modelo proposto por Ibernón (2010) em que o pesquisador (na escola pode ser o coordenador) organiza a seguinte dinâmica:

1- A professora apresenta o caso problema (registro escrito).

2- O pesquisador propõe formas diferentes de recolher informações (estudo bibliográfico, dados da sala de aula para análise, anamnese adaptada, etc).

3- Discussão sobre os dados.

4- Propostas de mudanças na prática pedagógica.

5- Análise do efeito da mudança, continuidade do processo de formação a partir da interação prática-teoria teoria-prática.

Esta forma de promoção de formação em serviço ao professor, embora não seja única, é um modelo de formação, a meu ver, capaz de quebrar paradigmas, na medida em que atua no chão da escola e usa o próprio trabalho docente como objeto de formação, valorizando o saber docente, partindo da realidade cotidiana e, ao mesmo tempo, proporcionando articulação entre teoria e prática, ou seja uma formação em serviço capaz de ser efetiva por fazer sentido ao professor. Os dados de um ano e meio do desenvolvimento desse projeto mostram as dificuldades da ação reflexiva por parte das professoras, uma vez que as mesmas não vivenciam tal prática em outras situações de formação, o que é referendado pela literatura. Porém, mostram também uma avaliação positiva referente a criação de um espaço de interlocução entre a prática pedagógica, o estudo teórico e a prática reflexiva proporcionado por essa experiência, que vem contribuindo com a formação em serviço das professoras participantes e modificando práticas pedagógicas no sentido de garantir um ensino de qualidade para todos.

Políticas de formação em serviço de professores que sejam capazes de acompanhar as mudanças necessárias à consolidação de um modelo de escola para todos, fazem parte de um rol de ações necessárias à superação das contradições pois, o professor atua diretamente e diariamente com a formação das novas gerações que, a rigor, podem concretizar tal paradigma.

Organização do espaço escolar

Outro paradoxo a ser superado pelo paradigma inclusivo diz respeito a organização do espaço escolar. Segundo Padilha (1997):

> Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento. Deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escola, sem ensino, sem aprendizagem e abandonados à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar dos bens culturais produzidos pela humanidade. Tão violento é deixar crianças e jovens sem escola quanto o é deixá-los sem comida, sem casa, sem roupa, sem lazer, sem saúde, sem afeto, sem perspectiva de trabalho, sem segurança, sem orientação, sem cuidados. Igualmente violento é deixá-los na escola,

> matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares.

O discurso de escola inclusiva corrente em nosso sistema educacional brasileiro parece significar a colocação de indivíduos diferentes, até então alijados do processo educativo comum, como por exemplo os deficientes, na escola como ela é, da forma que foi concebida, portanto sem alterações. A concepção de inclusão se difere da concepção de integração justamente porque pressupõe mudanças bilaterais. No paradigma que chamamos de anterior, que na verdade ainda não mudamos, a premissa básica era o investimento na modificação do diferente para sua posterior integração ao comum, escola, trabalho, lazer, etc, fracassado em sua efetivação justamente por propor algo que além de improvável, na maioria das vezes, era também imoral por desconsiderar não só as diferenças individuais como também a riqueza que há na diversidade humana. O novo paradigma, que ainda temos que construir, vislumbra uma sociedade que para ser inclusiva e de todos, precisa se refazer. Na escola isso não pode ser diferente. Para termos uma escola inclusiva temos que construir outra escola, re-organizar seus espaços a partir de sua demanda, olhando para as pessoas e não para os grupos.

Criar oportunidades equânimes de desenvolvimento e aprendizagem significa muitas vezes fazer diferente, muito mais do que matricular todos os alunos na escola comum temos que fazer com que essa escola consiga responder às necessidades educacionais de cada um com efetividade. De maneira geral a escola tem sido eficiente no cumprimento da lei, que determina a matrícula, porém, essa eficiência não se traduz em efetividade, ou seja, a matrícula não garante o efeito esperado que é a escola cumprindo seu papel.

No modelo vigente em nossa realidade a escola ainda separa os espaços educacionais na medida em que oferece, por exemplo, o atendimento educacional especializado aos alunos denominados pela legislação de alunos da educação especial, a saber, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em salas e momentos separados, mantendo assim o estigma da diferença e focando no sujeito a inadequação. Outro aspecto relevante diz respeito a falta de atendimento às necessidades de todos aqueles que, embora não classificados como alunos da educação especial, não aprendem. Se a escola é de todos temos que criar mecanismos para que todos aprendam juntos. No entanto, decorrente de sua origem excludente e homogeneizadora a escola não sabe ser inclusiva, pois em seu interior predomina a cultura do individualismo.

A literatura tem apresentado um possível caminho para a dissolução de tal paradoxo que consiste na criação de uma cultura de colaboração em que a escola cria redes de apoio que podem ser manifestadas na forma de consultoria colaborativa, ensino colaborativo, entre outros. A ênfase de tais iniciativas reside em levar para dentro da escola os elementos necessários para resolução de seus problemas de ensino e aprendizagem, unindo diferentes esforços na busca de objetivos comuns. Se temos um professor especializado competente para dar atendimento educacional especializado a um aluno deficiente, por exemplo, porque não usar essa competência para auxiliar todos os alunos que dela necessitem? A efetivação de um ensino colaborativo, em que o professor regente da classe trabalhe junto com o professor especializado no mesmo espaço, elaborando juntos um planejamento que, embora comum a todos os alunos, contemple as especificidades, criando juntos estratégias pedagógicas flexíveis, repensando o modelo de avaliação para que a mesma seja mediadora no processo e não apenas classificatória, seria um importante passo na re-organização dos espaços escolares de forma a torná-los inclusivos. Nesta perspectiva, sem rotulação e sem separação, todos os alunos poderiam se beneficiar juntos do processo educativo.

Essa alternativa, apresentada como uma possibilidade dentre outras, só exemplifica que a re-organização dos espaços escolares, embora complexa, por pressupor mudança de concepção e representações arraigadas ao longo de nossa história educacional, se apresenta como um importante aspecto das mudanças que a educação contemporânea tem como desafio.

Considerações iniciais

Este subtítulo não contém um erro semântico. Nossas considerações sobre esses paradoxos existentes na educação contemporânea, no que diz respeito a educação e inclusão, são exatamente iniciais. Refletimos de forma efetiva sobre o conceito de inclusão na escola a menos de duas décadas, o que representa um tempo muito curto frente às mudanças conceituais e paradigmáticas que envolvem. Embora a idéia de que a escola deveria ensinar tudo a todos seja bastante antiga, por exemplo, constando na Didática Magna de Comenius que nasceu no final do século XVI, políticas públicas de educação inclusiva só surgiram beirando o século XXI (Carneiro, 2011), o que representa que estamos apenas no início do processo.

Como o próprio termo diz é um processo, portanto demanda tempo. A efetivação de políticas públicas requer mudanças no modelo de gestão pública que da forma como está estruturado não atende as demandas sociais. Neste texto me ative a poucas considerações sobre a interface educação e inclusão, no entanto, esse é apenas um aspecto, dentre muitos outros, que embora distintos se entrecruzam. Tratar de educação implica necessariamente tratar de políticas que se desenvolvem na gestão, portanto, mudanças na gestão são imprescindíveis. Tanto a formação inicial quanto a em serviço do professor, como a re-organização dos espaços escolares dependem de políticas e de gestão para serem alteradas, ou seja, as mudanças no chão da escola dependem de mudanças a nível macro, sem as quais as contradições não se desfazem.

A formação inicial do professor também é apenas um dos elementos do processo porque, embora fundamental agente desse processo, o professor não é o único agente do processo. As mudanças de formação têm que perpassar todo o contingente humano ligado a educação e de forma direta e urgente toda a equipe escolar, do gestor da unidade escolar ao segurança do prédio escolar. A formação em serviço tem que ser institucionalizada e efetivada em cada escola como meio capaz de instrumentalizar todos os autores envolvidos na educação. A reorganização dos espaços escolares é um elo, que juntamente com muitos outros como, planejamento de ensino, avaliação do processo ensino aprendizagem, atendimento equânime às diferenças, recursos didáticos, recursos metodológicos, recursos instrumentais, entre outros, forma uma corrente sólida. O paradigma da educação inclusiva ainda não se traduziu em escolas inclusivas no Brasil porque os elos dessa corrente estão separados. Essa união pressupõe mudanças de concepção, estruturais e atitudinais, sem as quais o processo de construção de um novo paradigma não se efetiva.

Referências

ARANHA, M. S. F. e LARANJEIRA, M. I. **Brasil, século XX, última década.** Bauru: UNESP – Bauru. Íntegra de texto produzido para projeto"A integração do aluno com deficiência na rede de ensino", da SORRI- BRASIL, MEC/SEESP, UNICEF, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. República Federativa do Brasil. Brasília,

DF, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 30 de setembro de 2013.

_____. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 9 maio 2011.

_____. Constituição (1988*).* **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10.ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BURSZTYN, M. Modernidade e exclusão. IN: TUNES, E., BARTHOLO, R. (orgs). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: Ed da UFSCar, 2007.

CARNEIRO, R. U. C. Identidades e representações na escola inclusiva. IN: MONTEIRO, S. A. I. et al. **Educações na Contemporaneidade: reflexões e pesquisas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da Classe Especial.** São Paulo: Plexus, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Clarissa Haas[16]

RESUMO

O presente texto analisa a função "complementar" à escolarização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço de apoio pedagógico especializado descrito como dispositivo pedagógico central da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Na forma de ensaio, busca-se, na literatura acadêmica da área da Educação Especial, nos estudos do cotidiano, nos referenciais que transitam entre a Pedagogia diferenciada e a institucional e em relatos do cotidiano, as pistas teórico-metodológicas para problematizar as narrativas de cunho instrumentalista atreladas ao AEE. Afirma-se o reducionismo das leituras que tendem a fixar com rigidez as atribuições do AEE, dissociando-o da relação com os conteúdos de aprendizagem e com as demais ferramentas do trabalho pedagógico. Valoriza-se uma leitura ampliada desse serviço focado nas relações pedagógicas com o currículo escolar, com vistas à promoção da acessibilidade curricular dos estudantes com deficiência. Para tanto, ressalta-se a importância de um debate aprofundado entre Educação Especial e currículo.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; currículo.

ABSTRACT

This paper analyzes the "complementary" function of the Specialized Educational Assistance (SEA), a specialized pedagogical support service described as a central pedagogical device in the National Policy for Special Education in the Inclusive Education Perspective. As an essay, it attempts to find in the academic literature, in the field of Special Education, in studies of daily life, in the references moving between the differentiated and the institutional Pedagogy, and in daily reports, some theoretical-methodological clues to problematize instrumental narratives linked to SEA. It emphasizes the reductionism of readings that tend to fix the SEA attributions rigidly by dissociating it from the relation with the learning contents and other pedagogical work tools. It values a broaden reading of this service focused on the pedagogical relations with the school curriculum, aiming at the promotion of curricular accessibility of students with disabilities. Furthermore, it highlights the importance of a deep debate between Special Education and curriculum.

KEYWORDS: Special Education; Specialized Educational Assistance; curriculum.

1 INTRODUÇÃO

[16] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Caxias do Sul. cla.haas@hotmail.com

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é descrito nos documentos legais, orientadores e normativos[17] que sustentam a política de educação especial brasileira como um serviço de apoio pedagógico especializado complementar e\ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência[18] nas classes comuns. A partir desse dispositivo pedagógico, a modalidade da educação especial tem transformado radicalmente a sua configuração e participação nos cotidianos escolares, sendo relevante o investimento na pesquisa para sua reflexão e qualificação.

No presente texto, discutimos os sentidos da função *complementar* do Atendimento Educacional Especializado à escolarização nas classes comuns. Na forma de ensaio, buscamos, na literatura acadêmica e nos relatos das práticas cotidianas, elementos para problematizar as narrativas de cunho instrumentalista, produzidas a partir da nomeação "complementar" ao Atendimento Educacional Especializado. Portanto, compõem os referenciais deste estudo: produções bibliográficas envolvendo a temática Atendimento Educacional Especializado publicadas em espaços de divulgação científica reconhecidos pela área da Educação; as investigações de autores vinculados à pesquisa do cotidiano (CARVALHO, 2009; CERTEAU, 2012) e estudos que transitam pelos campos da Pedagogia diferenciada e institucional (MEIRIEU, 1998; 2008).

A análise construída a partir de dois breves excertos do cotidiano busca elaborar o relato como "a arte de dizer" (CERTEAU, 2012), na qual o conteúdo do relato é um desvio ao passado para propor formas ou pontos de vista diferenciados. "O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição" (CERTEAU, 2012, p. 142).

---

[17] A política de educação especial brasileira é assegurada por um conjunto de documentos legais, orientadores e normativos. Para fins da caracterização do AEE, destacamos os seguintes documentos: a Res. Nac. CNE/CEB 04/2009 e o Decreto Federal n. 7611/2011.

[18] O grupo de sujeitos considerado público-alvo da educação especial são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades\superdotação. Neste texto, ao referirmo-nos aos estudantes com deficiência, estamos nos referindo a todo o grupo. Adotamos essa nomeação pelo fato de as pessoas com deficiência representarem o contingente de sujeitos majoritários, conforme as estatísticas educacionais brasileiras.

No primeiro relato, trazemos a fala de uma professora da educação básica e seu questionamento pontual: *"Tenho uma estudante com deficiência intelectual que não está alfabetizada nos anos finais do ensino fundamental. De quem é atribuição de ensiná-la a ler e escrever? Dos professores do ensino comum ou do professor do AEE?"* No segundo relato, problematizamos os sentidos do AEE veiculados em uma reportagem recente na mídia televisiva gaúcha, a partir da fala da repórter, sobre o serviço: *"Não é trabalho de reforço; é conteúdo lúdico para ajudar no desenvolvimento".*

Em ambas as narrativas, o foco merecedor de atenção nos parece ser os questionamentos possíveis de serem suscitados acerca da ação pedagógica "complementar" do Atendimento Educacional Especializado à escolarização nas classes comuns. São alguns dos questionamentos: Se o AEE complementa a escolarização, deve recuperar conteúdos tratados como pré-requisitos para novos aprendizados, tal qual a alfabetização? Ou deve focar-se no desenvolvimento das potencialidades cognitivas dos estudantes por meio de jogos e estratégias lúdicas, sem conexão com os conteúdos da sala de aula? Se o AEE complementa a escolarização, ele complementa necessariamente a aprendizagem do sujeito público-alvo da educação especial que suscitou a sua ação? Ou pode desencadear efeitos ampliados à ação pedagógica do professor junto à sua classe de estudantes?

Consideramos que a atenção às pistas e aos discursos produzidos no cotidiano é muito importante para que possamos avançar na qualificação da ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado. Conforme Carvalho (2009):

> A pesquisa com o cotidiano se configura como uma pesquisa de captura de indícios dos "possíveis", da potencialidade e/ou do agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza, que para avançar deverá se manifestar buscando viver as situações e, dentro delas, procurando produzir pela criação, experimentação e resistência (CARVALHO, 2009, p. 32).

Desse modo, reiteramos como objetivo deste estudo analisar os múltiplos sentidos do termo "complementar" como caracterização vinculada ao Atendimento Educacional Especializado e suas implicações para a ação pedagógica com foco na inclusão escolar.

2 "TENHO UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL QUE NÃO ESTÁ ALFABETIZADA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"

“Tenho uma estudante com deficiência intelectual que não está alfabetizada nos anos finais do ensino fundamental. De quem é atribuição de ensiná-la a ler e escrever? Dos professores do ensino comum ou do professor do AEE?” O questionamento surgiu em um grupo de discussão de professores da educação básica e de ensino tecnológico de nível superior, em que a temática em debate envolveu Atendimento Educacional Especializado, currículo e práticas pedagógicas[19].

A narrativa compõe a ocasião para questionarmos os cerceamentos rígidos e binários que estabelecemos na escola, com a atribuição de papéis fixos e incomunicáveis. Uma ocasião igualmente para refletirmos: que significados assume o vocábulo **“**complementar**”** como atribuição do AEE no processo de escolarização dos sujeitos da educação especial?

A narrativa diz respeito a um sujeito em idade jovem e que já acumula uma trajetória de fracasso escolar, capaz de justificar algumas condutas de indiferença do cotidiano escolar construídas culturalmente e que incidem sobre esses estudantes. . Une-se, como agravante, ao tempo cronológico dos sujeitos, a estrutura institucional defasada de escola, que compartimenta e organiza os níveis e modalidades por disciplinas ou áreas, envolvendo a atuação de um grupo de docentes, sendo cada um responsável por uma parte da estrutura curricular. Essa estrutura, na maioria das vezes, não propõe a comunicação entre as partes, o que fragiliza o trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado e, consequentemente, a acessibilidade curricular do estudante com deficiência.

Nesse desenho curricular que envolve vários profissionais, a cultura de “cada um faz uma parte” é responsável por manter a ideia de que nenhum dos professores ou de que apenas o professor do Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, é o responsável pelo desenvolvimento das competências básicas de leitura e escrita, indispensáveis para o aprendizado de qualquer disciplina, quando envolve um estudante que já ultrapassou os anos iniciais do ensino fundamental ou o ciclo de alfabetização, sem apropriar-se plenamente dessas competências.

[19] O presente relato da prática é recente, datado de 2015.

Consideramos que a temática da alfabetização das pessoas com deficiência intelectual – presente neste relato - presta-se muito bem para os propósitos desta reflexão sobre o papel complementar do AEE, uma vez que esse é um conteúdo emblemático do ponto de vista dos saberes que a escola reconhece, de modo inquestionável, ao longo do tempo, como sua função precípua. Outro aspecto que dá um contorno singular às histórias é o fato de que a narrativa que trata sobre a alfabetização envolve sujeitos com deficiência intelectual, aqueles em relação aos quais a escola tem mais dificuldade de reconhecer a possibilidade de aprendizagem e a natureza dos apoios que demandam.

Pensamos que a resposta à demanda da professora não é uma resposta pontual. Inscrita no campo das incertezas da Pedagogia, é uma resposta relacional, delimitada por uma leitura ampliada do contexto institucional, das necessidades e possibilidades concretas do cotidiano. Logo, requer a compreensão da Pedagogia como um campo de "ações particulares" (MEIRIEU, 2008):

> (...) a pedagogia é, por natureza, um trabalho sobre ações particulares e porque sabemos, desde Platão, que somente existe a ciência do geral; o pedagogo engana-se completamente sempre que imagina poder identificar situações em que, "todas as situações sendo iguais por toda parte", uma solução experimentada com êxito por alguns poderá ser utilizada por outros com a certeza do êxito (MEIRIEU, 2008, p. 267).

Portanto, ao analisarmos alguns itinerários possíveis em resposta à demanda da professora, nosso intuito não é propor uma verdade, mas contribuir para a reflexão de que precisamos compreender o que estamos sugerindo como estratégias ou práticas de natureza complementar do AEE, em busca de qualificar essas ações, alicerçados no conhecimento pedagógico.

Ao descrevermos a alfabetização como letramento, ou seja, como um processo cultural amplo que se estende além da decodificação de um código de leitura e escrita (SOARES, 1998), entendemos que essa é uma competência transdisciplinar à educação (formal, não formal e informal). Contudo, reconhecemos que a elaboração de um trabalho sistemático de alfabetização, tal qual ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental, é uma situação insustentável a um professor de sala de aula dos anos finais, tanto pela necessidade de manter o estudante vinculado ao projeto coletivo da turma, como pelo próprio tempo do sujeito que é outro. Logo, consideramos bastante simplista a ideia de "recuperar o tempo perdido", pela via da manutenção de uma história escolar paralela de diferenciação curricular

para esse sujeito. A posição predominante da literatura acadêmica atual também tem sido de questionamento e crítica às práticas pedagógicas de diferenciação curricular aos estudantes com deficiência incluídos nas classes comuns. Conforme Antunes (2008): “A diferenciação curricular remete-nos a um atendimento cuja base se encontra no enfoque deficitário – no qual os problemas estão centrados exclusivamente nos sujeitos” (ANTUNES, 2008, p. 56). Essa autora defende o posicionamento de que estar no mesmo espaço dos demais estudantes deve significar a possibilidade de compartilhar e participar da elaboração do conhecimento sistematizado, não se justificando um currículo à parte previsto para a esses sujeitos, sem qualquer relação com o currículo geral.

Observamos que continua fazendo parte do discurso da escola uma leitura linear do tempo curricular, de modo que se entende que existem competências, tais como a alfabetização, que são pré-requisitos para que o sujeito possa se apropriar de outros objetos da cultura. Nessa situação em específico, que envolve a corresponsabilização pelo processo de alfabetização de uma estudante matriculada na etapa final do ensino fundamental, torna-se elementar a compreensão docente acerca da natureza interdisciplinar do aprimoramento dos processos mentais, das competências de leitura e de escrita associados à aquisição dos conteúdos pertinentes à etapa de escolarização da estudante. A relação articulada entre esses elementos viabiliza um planejamento pedagógico acessível às possibilidades da discente e, simultaneamente, desafiador da ampliação das potencialidades da mesma. Em outras palavras, é atribuição de todos os professores transformarem “os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de aprendizagem” (MEIRIEU, 1998).

No relato em foco, analisa-se a atuação do professor do AEE como o protagonista dos processos de avaliação e identificação junto à estudante, quanto as suas hipóteses de construção da leitura e da escrita, por meio de uma ação pedagógica individualizada, com o objetivo de propiciar subsídios teórico-metodológicos para que os professores do ensino comum desenvolvam a sua ação curricular, em adequação às “reais” possibilidades de utilização do código escrito pela estudante. Com essa ação, o profissional do AEE dá indicativos ao professor dos componentes curriculares (Geografia, História, Ciências, etc.) de que o planejamento pedagógico deve propor meios de tornar o conteúdo uma ferramenta de metarreflexão do processo de alfabetização da estudante.

A questão desafiadora passa a ser compreender de que modo um conteúdo que é objeto de estudo de uma área específica (por exemplo, o conteúdo “mudanças climáticas” relativo à disciplina de Geografia) pode ser alvo de um investimento prévio do docente com o foco de torná-lo apropriado ao desenvolvimento de competências interdisciplinares, como a leitura e a escrita. Portanto, a disposição ou a forma de apresentação do conteúdo, antes de ser ferramenta de estudo do aluno, é ferramenta de estudo do professor, como alguém que é responsável pela sua “lapidação” ou transformação em atividades ou tarefas que envolvam os estudantes com o ato de aprender. Assim, na hipótese de um aluno que está em processo inicial de leitura, lendo apenas palavras e pequenas frases, a objetividade na disposição da informação, a utilização de estratégias de síntese, tais como o mapa conceitual, a elaboração de um esquema ou de uma ilustração, são algumas das muitas formas de transformar um conteúdo em uma atividade coerente com o estágio de leitura e de escrita da estudante. Tais atividades poderão ser previstas a partir da busca em conhecer as formas de aprender da estudante somadas à inventividade docente, de modo a não desvinculá-la do projeto coletivo da turma.

O tratamento docente do conteúdo associado ao seu objetivo e à reflexão acerca das operações mentais que são mobilizadoras dos processos de aprendizagem, por sua vez, são aspectos norteadores da comunicação entre o trabalho do professor do AEE e do professor do ensino comum. Na conjugação desses elementos didáticos, o professor do ensino comum e o do AEE colaboram e participam do aprimoramento do processo de alfabetização da estudante em questão, sem a necessidade de negar a construção da leitura e da escrita como compromissos da escola e sem a delegação exclusiva dessa tarefa ao professor do AEE.

Meirieu (1998) nomeia de “gestão da aprendizagem” a necessidade contínua de ajustamento ou regulação entre os sujeitos escolares (aluno e professor) para a elaboração dos caminhos didáticos pelo professor. O autor aborda que os caminhos didáticos para a aprendizagem são estabelecidos a partir da identificação dos “pontos de apoio” dos sujeitos. Citamos Meirieu (1998) para explicar e ilustrar esse aspecto:

> O que se pode esperar, o que se deve procurar é, em primeiro lugar, um ponto de apoio no sujeito, mesmo o mais sutil, um ponto ao qual articular um aporte, onde instalar um mecanismo para ajudar o sujeito a crescer...

> Isso poderá ser, às vezes, um desejo de saber e de compreender nascido de uma situação totalmente estranha à escola: não se imaginam os desafios formidáveis que podem representar para uma criança, em sua família ou em seu meio, a possibilidade de poder ler a programação da televisão ou de calcular a porcentagem de suco de frutas que ela bebeu na semana em relação aos seus irmãos! Poderão ser capacidades adquiridas ao longo de sua história pessoal e escolar: capacidades para utilizar este ou aquele instrumento, para manipular este ou aquele objeto, para efetuar esta ou aquela operação intelectual, múltiplas capacidades para fazer ou dizer, muitas vezes não identificadas na instituição escolar e nas quais seria preciso apoiar-se. (MEIRIEU, 1998, p. 40-41)

Identificar os "pontos de apoio" repercute na necessidade de que os caminhos didáticos possam ser flexíveis e reorganizados constantemente, reconhecendo os sutis aprendizados dos estudantes para organizar situações didáticas que, ao mesmo tempo, o sujeito sinta-se capaz de realizar utilizando o que já sabe e não chegue à solução com "economia". Seria desastroso para a aluna com deficiência intelectual do 6º ano evocada na narrativa se a professora de Geografia compreendesse que, pelo fato de a aluna não dominar plenamente a leitura e a escrita, ela só poderia ter acesso às representações cartográficas (mapas, por exemplo), ignorando o resto do conteúdo da disciplina. O exemplo, embora seja pitoresco, não está tão distante de algumas práticas que se observam nos contextos escolares onde os professores entendem que simplificar o currículo, propondo uma lista mínima de objetivos e conteúdos para serem atingidos por esses alunos, é o único caminho possível.

> E tomemos os pontos de apoio que tivermos, não esperemos que nasçam, miraculosamente, aqueles que estabelecemos como indispensáveis, não esperemos que ele saiba dizer isto ou fazer aquilo. (...) Busquemos os recursos que ele dispõe, sem conjeturar antecipadamente os que vamos encontrar ou os que deveríamos encontrar (MEIRIEU, 1998, p. 41).

Com base nos documentos orientadores e normativos da política de educação especial brasileira, compreendemos que esse processo que analisamos (a partir da ilustração do caso da estudante não alfabetizada nos anos finais do ensino fundamental) como a busca compartilhada entre os professores do AEE e do ensino comum pelos pontos de "apoio" dos estudantes público-alvo da educação especial para a construção de aprendizados significativos pode ser nomeado de "acessibilidade curricular". Garantir a acessibilidade curricular dos estudantes público-alvo da educação especial em articulação com os professores do ensino comum trata-se de uma das atribuições principais do profissional do AEE, previstas

em texto normativo (BRASIL, 2009). Conforme Haas; Baptista (2015), a nomeação "acessibilidade curricular" é a forma mais recente prevista nos dispositivos legais e normativos da política de educação especial para assegurar o direito de acesso ao conhecimento pelos sujeitos considerados público-alvo da educação especial.

Portanto, o grande desafio é fazer dialogar os saberes dos profissionais do ensino comum e especializado em torno de um mesmo objetivo, pois a tendência da cultura escolar é diferenciar a atribuição de cada um, por meio de partes que não se comunicam. Essa constatação vem sendo reiterada em distintos trabalhos acadêmicos da área, por meio da valorização do trabalho articulado e colaborativo entre os profissionais do ensino comum e especializado. Citamos os estudos de Melo (2008), Baptista (2011), Effgen (2011), Vieira (2012; 2015), Haas; Baptista (2014; 2015); Honnef (2015) como contribuições para esse debate.

Em linhas gerais, Melo (2008), em pesquisa direcionada aos estudantes com deficiência intelectual, analisa o papel do atendimento educacional especializado para esse público como eixo articulador do acesso ao conhecimento escolar. Baptista (2011) defende que o reconhecimento das conexões ou articulações necessárias entre o professor de área curricular e especializada abre caminho para o debate curricular, isto é, para a retomada de questões pedagógicas centrais, como a seleção de conteúdos, a organização didática dos conteúdos e a prática avaliativa, por exemplo.

Effgen (2011) elabora uma análise a partir da pesquisa ação-colaborativo-crítica, defendendo o trabalho colaborativo do professor especializado em sala de aula, junto com o professor do ensino comum, na busca de encontrar formas de desenvolvimento das atividades curriculares, capazes de garantir o acesso à aprendizagem para todos. Vieira (2012; 2015), igualmente pela via da pesquisa ação-colaborativo-crítica, analisa que a artesania das práticas pedagógicas desenvolvidas em parceria pelos professores do ensino comum e do especializado pode ser um caminho potente para que o professor do ensino comum se reconheça como mediador das aprendizagens de todos os alunos.

Haas; Baptista (2014; 2015) discutem a articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado por meio do debate do currículo. Em Haas; Baptista (2015), os autores apontam a precariedade da pesquisa acadêmica em torno da relação entre currículo e educação especial, bem como, as divergências

teóricas e conceituais envolvendo distintas formas de nomear essa relação, tais como: adaptações curriculares, flexibilizações curriculares, diferenciações curriculares e acessibilidade curricular, posicionando-se a favor da última nomeação citada (acessibilidade curricular). Honnef (2015) propõe que o trabalho docente articulado seja reconhecido como prática pedagógica em Educação Especial, aliada ao Atendimento Educacional Especializado.

Portanto, o conjunto das produções referenciadas investe na aproximação dos saberes do profissional do ensino comum e do especializado. Além disso, os encaminhamentos distintos dos autores quanto às configurações possíveis para a realização da ação da educação especial na escola, na forma de Atendimento Educacional Especializado, reforçam nosso argumento da impossibilidade de fixar com rigidez as práticas pedagógicas associadas ao AEE, em cada contexto escolar.

3 O AEE "NÃO É TRABALHO DE REFORÇO; É CONTEÚDO LÚDICO PARA AJUDAR NO DESENVOLVIMENTO".

Em reportagem veiculada em um programa jornalístico do Grupo Rede Brasil Sul (RBS-TV), na data de dezenove de março de 2016, sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado na inclusão escolar dos estudantes com deficiência, aos 2 minutos e 35 segundos, a repórter faz a seguinte fala sobre o AEE: "*(...) não é trabalho de reforço; é conteúdo lúdico para ajudar no desenvolvimento*[20]*".* A reportagem é breve (em torno de 5 minutos) e cumpre um papel formativo no esclarecimento à comunidade quanto à garantia do direito à escolarização dos estudantes com deficiência, bem como quanto à importância do AEE e do espaço da sala de recursos como o *lócus* prioritário de sua atuação. Contudo, acreditamos que a descrição feita pela repórter sobre a função do AEE trata-se de uma questão central para reflexão dos pesquisadores e educadores da área da Educação Especial, uma vez que essa caracterização do AEE tem sido corrente para justificar as distintas práticas atreladas ao serviço, inclusive com objetivos contraditórios entre si.

[20] Reportagem disponível em: http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoco/videos/t/porto-alegre/v/inclusao-na-escola-e-fundamental-para-desenvolvimento-de-criancas-especiais/4895803/. Acesso em 27/03/2016.

Seguindo na análise do conteúdo como uma ferramenta didática importante do currículo, problematizamos as leituras instrumentalistas (decorrentes de discursos como o exposto no relato acima) a respeito da função complementar do AEE. O discurso escolar tem definido que é tarefa da classe comum a escolarização, e isso envolveria o aprendizado dos conteúdos correspondentes ao nível/etapa de ensino, sendo tarefa do AEE auxiliar na organização dos métodos, recursos, estratégias. O ponto de debate que buscamos levantar reside na fixação desses lugares e na separação de elementos didáticos que são inseparáveis (conteúdo e método), resumindo o AEE a uma função meramente instrumental.

Pensamos que essa polaridade é ainda mais grave no trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes com deficiência intelectual, uma vez que os documentos orientadores do Ministério da Educação estabelecem como um dos componentes do AEE para esses sujeitos:

> Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais – promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência do estudante frente às diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais possibilita maior interação entre os estudantes, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum (MEC/INEP, 2014, p. 04).

É possível inferir na cultura escolar, que prevalece no contexto das práticas, a releitura dessa orientação macropolítica, por meio de uma interpretação que distingue conteúdo e processo de elaboração mental, recomendando que os conteúdos sejam trabalhados em sala de aula e os processos mentais na sala de recursos multifuncionais. Um dos efeitos concretos dessa formulação é a evidência colhida na ação pedagógica de alguns profissionais do AEE de que a epistemologia que sustenta a sua prática é centrada na figura do aluno, reduzindo sua atribuição a uma abordagem não diretiva, na qual os jogos educativos ou tecnologias digitais acessíveis são considerados recursos para o desenvolvimento das capacidades mentais dos estudantes com deficiência. Assim, a sala de recursos passa a receber a crítica de que é o espaço para o estudante “jogar ou recrear”, esvaziada de nexos com os conteúdos escolares e de uma intencionalidade pedagógica clara para o uso desses recursos. A intenção dessa reflexão não é negar a importância dos jogos educativos, que inclusive fazem parte do *kit* distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) como integrante do programa federal de implantação das salas de recursos

multifuncionais[21] nas escolas e podem ser ferramentas potentes a serviço da aprendizagem, mas colocar em questionamento a utilização desse espaço unicamente para essa finalidade, na qual o recurso tem fim em si mesmo e inviabiliza a potência esperada da ação do próprio profissional do AEE.

Observamos, ainda, que a ideia difundida de que o AEE não é reforço escolar tem se constituído como uma antinomia nesse debate, pois, de um lado, informa que o apoio complementar\suplementar não se refere à ampliação da quantidade das mesmas estratégias já elaboradas em sala de aula e, de outro, tem distanciado os conteúdos escolares dos fazeres do AEE.

Como Meirieu (1998), entendemos que a aprendizagem dos conteúdos está condicionada ao aprimoramento dos processos mentais e vice-versa:

> Nenhum conteúdo existe fora do ato que permite pensá-lo, da mesma forma que nenhuma operação mental pode funcionar no vazio... mesmo que fosse grande a tentação de acreditar que ela funcionaria melhor sem conteúdo, porque teve que ser isolada metodologicamente para melhor ser compreendida (...) Uma aprendizagem é sempre a operação mental e conteúdos (MEIRIEU, 1998, p. 118).

Observamos que a separação dos conteúdos e processos mentais no trabalho do AEE dificulta o cumprimento da própria razão de existência do AEE, como serviço diretamente vinculado ao trabalho pedagógico da sala de aula, na promoção do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes. Também sugere a necessidade de investigações com foco na organização desse serviço para estudantes que estejam matriculados nos anos finais do ensino fundamental e na etapa do ensino médio da educação básica, onde o conjunto de conteúdos considerados como fundamentais são de grande proporção em relação aos dos anos iniciais do ensino fundamental. Para esses sujeitos, a redução da função do AEE a conteúdo lúdico corre o risco da infantilização desses sujeitos e da inadequação da proposta às necessidades concretas de aprendizagem disparadas pela sala de aula. Certamente, os estudantes com deficiência poderiam se beneficiar de um trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e especializado,

---

[21] Informações detalhadas sobre o referido programa podem ser acessadas em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17430

com foco na (re) organização das estratégias curriculares utilizadas em sala de aula, a partir da previsão institucional de tempos pedagógicos de planejamento cooperativo entre esses profissionais. Além disso, esses estudantes poderiam se beneficiar do planejamento de tempos pedagógicos na sala de recursos, nos quais os conteúdos da sala de aula estão a serviço do aprimoramento das funções cognitivas dos estudantes e da pesquisa individualizada de estratégias que favorecem a compreensão e assimilação dos conteúdos por eles e que poderão ser multiplicadas em sala de aula. É certo que ultrapassar esses binarismos conteúdo x método e conteúdo x operações mentais também implica avançar na articulação de um planejamento pedagógico cooperativo entre esses profissionais.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E CURRÍCULO: APONTAMENTOS FINAIS

Conforme mencionamos ao longo deste estudo, as normativas e orientações atuais falam da "função complementar" do Atendimento Educacional Especializado. Reconhecemos a potência da nomeação e a sua intencionalidade ao delimitar o AEE como uma ação que se distancia do histórico da área, associado à segregação em classes\escolas especiais. Contudo, interrogamo-nos acerca de seus desdobramentos nos cotidianos escolares, por meio de leituras instrumentalistas e fixadoras de papéis ou atribuições rígidas aos profissionais envolvidos.

Percebemos que, por trás dessas leituras reducionistas, existe uma crença de que a ação do AEE deve "complementar", prioritariamente, as defasagens do estudante com deficiência. O olhar continua focado no sujeito, ao invés de estar na relação pedagógica, produzindo efeitos de supervalorização da ação "especial" perante os profissionais do "ensino comum". Todavia, percebemos que a ação pedagógica do AEE não produz "efeitos" restritos à "causa" (sujeito com deficiência) que, em geral, motivou sua ação. Ao contrário, pode mobilizar o sistema (currículo da escola) em proporções mais amplas e não previstas.

Nesse sentido, consideramos que merece investimento e aprofundamento a descrição em que a Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado - serviço de educação especial prioritário na configuração da política brasileira de inclusão escolar - opera em relação de unidade com o currículo

praticado na escola em que se insere. Conforme Maturana e Varela (2010), o conceito de unidade envolve um todo complexo que, ao ser dividido em partes, não perde sua complexidade, pois cada parte também pode ser analisada como um todo, no sentido de possuir características e especificidades que mobilizam a formação de ajustes originais e, inclusive, imprevisíveis. Tomando o currículo como unidade, a complementariedade entre o AEE e o ensino comum é mútua, podendo gerar a reorganização da unidade.

Para construirmos uma relação de unidade entre currículo e educação especial, precisamos nos apoiar em leituras mais amplas de currículo, como redes de saberes e fazeres dos sujeitos cotidianos, a propósito dos estudos do cotidiano mencionados anteriormente. Do mesmo modo, necessitamos reconhecer, na configuração do AEE, a possibilidade de reinvenção das formas e modos de ler o currículo na escola, a qual só é possível por meio de processos pedagógicos compartilhados pelo professor do ensino comum e pelo professor especializado, de modo que o professor do ensino comum não "esvazie" seus saberes, com expectativas excessivas e de transferência de sua ação pedagógica ao professor especializado.

O atendimento ofertado ao aluno público-alvo da educação especial, em articulação com o professor do ensino comum, suscita ajustamentos na conduta pedagógica desse professor, com relação a esse estudante e com os demais da sua sala de aula. O AEE "comunica" uma expectativa de invenção de currículo, pois possibilita a construção da comunicação como "desencadeamento mútuo de comportamentos coordenados entre os membros de uma unidade social" (MATURANA, VARELA, 2010, p. 214).

Tornar o AEE próximo do debate do currículo, no sentido da garantia da participação e do aproveitamento dos estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem, envolve ampliar seus espaços de deslocamento dentro da escola, não se fixando em lugares ou tempos específicos (com ação restrita à sala de recursos, por exemplo). As imagens elaboradas por Certeau (2012) a respeito da ocupação de um lugar e de um espaço auxiliam a compor a imagem do Atendimento Educacional Especializado como unitária ao currículo. Certeau (2012) define "lugar" como uma configuração instantânea de posições e indicativa de estabilidade e "espaço" como um lugar praticado, no qual ocorre uma confluência de operações

que o orientam, temporalizam, circunstanciam, levando a operar como uma unidade complexa, cujos arranjos de convivência, ora são contratuais, ora são conflituosos.

Portanto, ao propormos o deslocamento do AEE como “lugar” ao AEE como “espaço”, inscrevemos o papel “complementar” desse serviço, como uma configuração ampla atrelada às relações pedagógicas, logo, dependente das invenções originárias da movimentação nos espaços-tempos dos cotidianos escolares que, por sua vez, não permitem separar conteúdo, objetivos, métodos e estratégias de aprendizagem, em suma, não permitem distanciar currículo e Educação Especial ou currículo e Atendimento Educacional Especializado.

Embora seja possível reconhecer um direcionamento da pesquisa acadêmica no sentido de uma descrição do AEE como um dispositivo pedagógico que oportuniza ou maximiza as possibilidades da escolarização dos estudantes com deficiência, constatamos a necessidade de prosseguirmos na reflexão acerca das narrativas produzidas nos cotidianos, como estratégia que colabora na apropriação e na atualização da política de educação especial como um processo de aprendizagem contínuo e inacabado.

Além disso, reiteramos a importância de qualificarmos nossos discursos acerca do que compreendemos por Atendimento Educacional Especializado para os estudantes em distintos tempos escolares, com ênfase aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da educação básica. Esses sujeitos têm ocupado posição marginal na pesquisa acadêmica e podem nos auxiliar a qualificar novas pistas acerca do trabalho pedagógico a ser realizado pelo AEE. Concluímos com a aposta na importância da continuidade da pesquisa, no âmbito da universidade e da escola, direcionada à discussão pedagógica que aproxima AEE e currículo escolar e auxilia a forjar as condições institucionais para o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e especializado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Renata Almeida. **Inclusão escolar na pré-escola**: o acesso ao currículo. São Paulo, USP, 2008, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A ação pedagógica e a educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, vol. 17, maio/ago. 2011.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009. Brasília, 2009.

_____. **Decreto Federal n. 7611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011. Brasil, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPQ, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 19. ed. 2012, 316p.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. Vitória, UFES, 2011, 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória, 2011.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio. A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Currículo Escolar: identificando premissas e tensões. X Anped Sul. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/673-0.pdf. Acesso em: 27.06.2016.

_____. Currículo e Educação Especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. 37. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4199.pdf Acesso em: 07.07.2016.

HONNEF, Cláucia. Trabalho docente articulado: a relação entre educação especial e ensino comum. **Anais...** 37. Reunião Anual da Associação Nacional dos Pesquisadores em Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Santa Catarina, SC: Florianópolis, UFSC, 2015.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. 8ª edição. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos

como eixo para análise. São Luís, UFMA, 2008, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7ª edição. POA: Artmed, 1998.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer** A coragem de começar. POA: Artmed, 2008.302p.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. Vitória, UFES, 2012, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

_____. Práticas pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado: tentativas, negociações e processualidades. II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas. **Anais...** Sorocaba, SP: 2015.

Instituição educativa e família: linguagens silenciadas e relações de poder

Magda Sarat[22]

Claudemir Dantes[23]

RESUMO

Esse artigo apresenta parte de nossa pesquisa de mestrado, cujo título é "Família e Educação Infantil: relações interdependentes". Alguns dados empíricos são desvelados e analisados a partir da teoria do sociólogo Norbert Elias, mais especificamente, do conceito de *poder,* fruto das relações de interdependência. A proposta foi problematizar o cotidiano relacional dessas instituições sociais, refletindo sobre, em que medida o CEIM se impõe como lócus privilegiado para o cuidado e educação das crianças pequenas, ocupando um lugar onde é possível

[22] Professora Associada e Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFGD e orientadora da pesquisa parcialmente apresentada nesse artigo. magdasaratufgd@hotmail.com

[23] Pedagogo, Coordenador do Centro de Educação Infantil da UFGD e mestre em educação pelo PPGEdu/FAED/UFGD. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador GPEPC e Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância GEINFAN. claudantes@gmail.com

estigmatizar, por uma serie de fatores, os grupos familiares, que por sua vez, são forçados à “linguagem do silêncio”, na tentativa de manter menos tensa e conflituosa as relações cotidianas.
Palavras- Chave: Família, Educação Infantil, Norbert Elias, poder.

ABSTRACT

This search is an excerpt about a completed master’s research, entitled "Family and kindergarten: interdependent relations." Some empirical data are showed and observed from the theories Norbert Elias, about it the conception of power, like results in the relations interdependency. A proposal was to question the relational daily lives of these social institutions, reflecting on the extent to which the Centro de EducaçãoInfantil/CEIM shows as a privileged locus for the care and education of young children, occupying a place where can be stigmatized, by a series of factors, family groups, which in turn, are forced to "language of silence" in an attempt to keep less tense and conflictual everyday relationships.
Key words: Family, Childhood Education, Norbert Elias, power.

Introdução

A temática deste artigo apresenta alguns apontamentos feitos a partir de uma pesquisa de mestrado concluída, que discutiu a relação cotidiana entre os Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) e as famílias[24]. De acordo com Giddens (2005, p. 175) família é “um grupo de pessoas diretamente unidas por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças”. Ainda segundo o autor, ao casar-se as pessoas tornam-se parentes. O teórico define o casamento como “a união sexual entre dois indivíduos adultos, reconhecida e aceita socialmente” (Idem). É possível observar que não é definido o gênero e sim dois indivíduos adultos. Tal instituição passou por muitas mudanças ao longo da história, mas o que não alterou a importância institucional da família.

As mudanças no interior dos lares iniciadas a partir da modernidade, ainda hoje continuam, uma vez que as famílias estão sendo compostas de variadas maneiras, pois também são frutos de uma construção histórica, social e cultural conforme Dias (1992, p. 58) afirma: “As configurações familiares mudaram e continuarão processualmente mudando a medida em a sociedade se transforma”. A partir dessa afirmação é possível discutir sobre “O conceito de família como

[24] A dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, em 2015. A pesquisa de campo foi realizada em Centros Municipais de Educação Infantil públicos do município de Dourados MS/Brasil.

produtora de cuidado, proteção, aprendizado de afetos, construção de identidades e vínculo relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida aos seus membros e efetiva inclusão social na comunidade em que vivem" (CARVALHO, 2000, p. 13).

Tal afirmação ao problematizada, diante da pluralidade, no que refere-se a estrutura organizacional, (famílias recompostas[25], formadas por casais homoafetivos, entre outras) dos problemas sociais e econômicos que atingem diretamente essa instituição (violência, desemprego, drogas) e a presença expressiva do Estado, que passou a assumir muitas das funções, que antes eram restritas somente as famílias, especialmente as que estão relacionadas à educação das crianças (escolas e instituições de atendimento a criança pequena), ainda assim a família de hoje pode estar encontrando dificuldades para construir com as crianças os conhecimentos necessários para que estas possam socializar-se de forma menos conflituosa nas relações para além dos seus espaços.

As vozes dos atores desta investigação

Considerando as questões apresentadas acima, passamos a localizar os modos como esta pesquisa foi sendo construída, a partir da instituição educativa, uma dos espaços mais relevantes na socialização da criança pequena, depois da família.

Nesse sentido, ao fazermos contato pessoalmente com as instituições, lócus de nossa investigação, em visitas pré-agendadas, conversamos longamente com as coordenadoras, explicando os objetivos e os procedimentos metodológicos do trabalho. Enfatizamos, principalmente, que intencionávamos ouvir as famílias, na tentativa de problematizar o sentido que as mesmas atribuem à função das instituições de educação infantil, na formação e trajetória de seus filhos e filhas,bem como, teríamos que acessar os documentos internos que compõe a documentação da instituição, a saber, atas de reuniões de pais, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimentos Internos.

[25] Família formada por casal em que um ou outro, ou ainda os dois trouxeram filhos de relações anteriores.

Percebemos certo incômodo por parte da coordenadora de uma das instituições quando relatou “já ter tido problemas com as mães” pelo motivo de ter assumido a coordenação do CEIM há pouco tempo, substituindo outra coordenação que respondia pela instituição desde sua inauguração e, já tinha conquistado muito prestígio junto à comunidade local, que a considerava a “profissional adequada” para a função. Essa nova coordenação foi encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e estava lutando para estabelecer-se na comunidade do CEIM, independente de ser moradora do bairro, como a coordenadora anterior.

Partindo dessa narração inicial, destacamos sua importância para evidenciar elementos da *relação de poder* estabelecida entre os sujeitos envolvidos na investigação, quais seja nas duas instituições; família e Centro de Educação Infantil.

O contexto que compõe tais relações é caracterizado por conflitos entre os indivíduos das duas instituições sociais. Recorremos à contribuição de Norbert Elias, refletindo sobre os meandros e pormenores imbricados nos modos e lugares ocupados pelas instituições na relação de *poder* que estabelecem entre si.

No fragmento narrada no qual a coordenadora da instituição relata algumas dificuldades de aceitação encontradas na relação comas famílias, percebemos certa similaridade com o estudo de caso descrito por Elias (2000) no seu livro *Estabelecidos e Outsiders*. No texto o autor apresenta o estudo de uma comunidade ficticiamente chamada de Winston Parva, onde dois grupos se relacionavam. Na experiência expressa por Elias os grupos foram descritos como pertencentes a mesma classe social, porém como uma característica que, naquele contexto, fazia toda a diferença, o tempo de residência na localidade e os conceitos de antiguidade. Mesmo sendo grupos interdependentes, o grupo de estabelecidos colocava-se como superior ao grupo de *outsiders* ou recém-chegados e usava de diversas estratégias para manter sua superioridade e “silenciar” o outro grupo considerado novo, ou recém-chegados.

No caso da nossa investigação ao apontar o fato de não ser moradora do bairro e ter que estabelecer-se em um espaço, que já contava com alguém prestigiado pelo grupo local, as tensões foram inevitáveis. Algumas mães fizeram protesto exigindo a permanência da antiga coordenadora e sendo contrárias à mudança. No entanto, os protestos não tiveram efeito, uma vez que a SEMED manteve a sua posição e impôs a nova coordenação.

Importante destacar neste aspecto, que a relação de *Poder* discutida por Elias, está diretamente ligada aos modos como as pessoas convivem e se organizam socialmente. De acordo com o sociólogo, os indivíduos estão ligados uns aos outros, mesmo sem conhecerem-se, já que existem relações de trabalho, de propriedade, de afeto que os unem. No mais, não há dúvidas que nós só existimos a partir de outros seres humanos. Crescemos e interagimos com um grupo maior chamado sociedade, esta por sua vez, organiza-se de uma maneira muito própria, normatizando as relações entre os indivíduos, embora a interdependência não necessariamente dependa de normativas para que assim seja caracterizado, Elias (1994).

As relações de interdependência produzem relações de *poder,* palavra que pode carregar ou se remeter a um significado negativo, de acordo com Elias (1998), considerando que ao longo da história das sociedades humanas aqueles que dispunham de condições maiores de poder faziam uso de tal condição e, comumente estabeleciam relações de opressão, pois nem todos dispunham de igual privilégio. O problema não está assentado no fato de dispor de condições de poder superiores, mas na forma como se usa, de modo a atender necessidades próprias. Nesse contexto, não consideramos somente os aspectos negativos que a palavra se remete, pois nos impediria de verificar a qual fato o poder se refere.

Voltando ao estudo de caso feito por Elias (2000, p. 20), "o uso da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável- microscopicamente podemos dizer." Assim sendo, no estudo de caso em questão, foi possível esmiuçar os pormenores que compunham as relações entre os indivíduos de Parva tendo a possibilidade de entendê-los melhor e, a partir daquela realidade, ter uma visão mais ampla de como se configuram as relações em sociedades maiores e mais complexas. Isso nos leva a pensar, que ao discutirmos as relações cotidianas entre os indivíduos que compõem as instituições envolvidas, no caso da nossa pesquisa, teremos uma amostra, de como essas relações se configuram de forma mais ampla e em outros contextos.

Na experiência de estabelecidos e recém-chegados o *poder* se revela de forma desigual, pois o grupo de estabelecidos detém as maiores condições de

inferiorizar o grupo mais recente. Por viverem juntos há duas ou três gerações conseguiram se organizar de forma mais coesa, além de terem a possibilidade de "reservar para as pessoas de seu tipo os cargos importantes das organizações locais, como o conselho, a escola, o clube, e deles, excluir firmemente, os moradores da outra área para aos quais faltava coesão" (ELIAS, 2000, p. 22). O grupo de recém-chegados enfrenta uma serie de dificuldades, como fica evidente, o que se agrava ainda mais, na medida em que não se apresentam como um grupo coeso.

Nas relações de poder estabelecidas dessa forma, um grupo acaba sendo estigmatizado pelo outro, não somente pelo fato de ser desprovido do acesso a espaços de convivência, ou de uso coletivo, como clubes e conselhos, mas também por serem denegridos em aspectos relacionados ao seu caráter e reputação, deste modo os conceitos de carisma e estigma se sobrepõe e são expressos nas relações entre os dois grupos.

Em nossa investigação, foi possível perceber uma relação semelhante à descrita acima, pois como apontamos, a instituição de educação infantil dispõe de elementos de *poder* que a favorecem, porém as relações de carisma e estigma aparecem de forma velada, uma vez que o CEIM se coloca como local privilegiado para que ocorra, de forma "adequada", as atividades de cuidados e educação das crianças. Fica implícito, em diversos momentos, que algumas famílias deixam de fazer ou não se envolvem de forma correta, do ponto de vista do CEIM, com a educação e os cuidados das suas crianças.

Em alguns depoimentos constatamos falas preconceituosas com relação às famílias, suas formas de organização e mesmo os problemas sociais enfrentados por estas e que, segundo as coordenadoras,[26] refletem no comportamento das crianças na instituição educativa.

Apontamos alguns fragmentos das entrevistas com as coordenadoras dos CEIMS que nos permitem compreender tais afirmações. Ao serem questionadas sobre a participação dos pais no cotidiano e as possíveis dificuldades que enfrentam, para que estes efetivamente sejam participativos, nos deram as seguintes respostas:

[26] Usamos a palavra no feminino, pois todas as entrevistadas eram pessoas do sexo feminino.

> *Eles sempre falam que nunca tem tempo e agora no caso, do meu CEIM eu tenho muitas crianças que não tem pai, com muito registro de mães solteiras, sem nome de pai, ou pai preso também. Então é sempre a mãe ou avó que é responsável pela criança* (ENTREVISTA - COORDENADORA CÉLIA, 2014).

> *[...] não são muito participativa não no centro de educação infantil. Aqui elas não participam muito, você tem que chamar, tem que sempre falar e pedir. Direto tem que estar comunicando a elas por que se você deixa, eles não têm muito essa preocupação com as crianças, não* (ENTREVISTA - COORDENADORA FÁTIMA, 2014).

É possível verificar ao analisar as respostas, que a responsabilidade pela não participação no cotidiano do CEIM é atribuída à família, segundo a fala da coordenação, a instituição governamental se apresenta como um espaço em que os pais devem buscar uma aproximação, uma vez que seus filhos estão ali matriculados, a não aproximação pode acarretar o rótulo de "despreocupados com os filhos".

No entanto, pode ser um problema a forma de conceber a não participação das famílias como despreocupação, e há mais um agravante, o fato de atribuir a forma estrutural das famílias, como uma possível causa das dificuldades que fazem com que sejam menos presentes na vida institucionalizada de seus filhos. A família sempre está no status de 'desestruturada[27]'. Ao se referir as famílias dessa maneira os CEIMS passam uma concepção preconceituosa sobre a forma de organização dos grupos familiares, que terminam sendo estigmatizados por seus diferentes modelos na contemporaneidade.

Em outro trecho da entrevista concedida por uma das coordenadoras temos:

> [...] *mora só com as mães. Muitas vezes a mãe no final de semana deixa com a vó. Ela nunca fica com o filho, presente com o filho e ai o filho começa até no centro de educação infantil a agressividade. Porque a criança qualquer coisa errada que acontece na casa, você já percebe no outro dia no CEIM. Você já percebe! A atitude dele já faz com que você fale: Alguma coisa está errada. A gente chama a mãe pra conversar e a mãe relata: Ah é que essa noite meu esposo chegou bravo e xingando. Então você percebe o que aconteceu com a criança?* (ENTREVISTA - COORDENADORA FÁTIMA, 2014).

Ao atribuir às mudanças de comportamento das crianças no CEIM, especialmente aos aspectos relacionados às atitudes agressivas da família, e o fato

[27] Em vários momentos durante a pesquisa de campo foi utilizado pelos depoentes o termo "desestruturada", ao se referir a família. Tal uso pode demonstrar pouco conhecimento sobre o conceito de "família" na contemporaneidade.

de terem problemas relacionais em casa é um indício dos modos como a instituição pensa à relação da criança com a instituição. Até certo ponto é possível que os problemas do ambiente doméstico reflita nas atitudes das crianças no CEIM. Porém é importante que isso não se torne uma visão generalizante e discriminadora, cristalizando uma prática preconceituosa com crianças e famílias.

Mais uma vez fica implícita no depoimento da coordenadora, que a organização familiar, pode ser a origem dos comportamentos "ditos inadequados" no CEIM. Podemos inferir se a depoente não está estigmatizando o grupo familiar por não se apresentar como um "modelo idealizado" de família nuclear. Para Santos (2009) há uma concepção errônea de um modelo perfeito sem conflitos ou problemas relacionais, em detrimento às outras formas de organização familiar mais suscetível a problemas de toda ordem.

Ao assumir que devem convocar os pais para que frequentem o CEIM de forma mais participativa, a coordenação evidencia que se preocupa com a criança e entende que a presença das famílias no cotidiano é importante porque as aproxima das propostas de atividades que estão sendo desenvolvidas com seus filhos. Entretanto, ao dizer que as famílias não se preocupam com os filhos, cria-se uma dicotomia que se expressa como se, de um lado o CEIM, estivesse preocupado com o desenvolvimento da criança e, por outro lado, a família, sem tempo está pouco preocupada com a criança. Tal dicotomia é uma falácia se considerarmos as vozes de todos os sujeitos que compõem esse universo tenso e conflituoso.

Com relação ao "tempo", as famílias enfrentam problemas, pois a rotina de trabalho ocasiona uma significativa dificuldade em administrar o tempo para estar com os filhos, tanto em casa, quanto no CEIM. Algumas veem as instituições de educação infantil, como uma extensão de suas casas e uma forma de as crianças serem atendidas em algumas necessidades que os familiares não têm condições de atender, especialmente relacionadas às trocas afetivas e aos cuidados. Tal fato desencadeia uma situação em que o CEIM se coloca numa posição que possibilita estigmatizar os grupos familiares, pois julga que, a falta de tempo dos pais ou responsáveis, os torna omissos na educação das crianças e, cada vez mais, a instituição de educação formal interfere no modo como estas são educadas em casa.

Os trechos a seguir são falas extraídas das entrevistas com as professoras e

coordenadoras, que nos permitem analisar como as instituições de educação infantil interpretam a participação das famílias:

> [...] *toda a estrutura já desde o PPP do CEIM é tudo baseado nas famílias; que as famílias têm que estar participando com as crianças, mas tem um detalhe ainda importante, apesar da gente sempre chamar, convidar, até mesmo em forma de convocação, mas ainda há muito, como que se diz; uma barreira entre a família e a "escola", barreira não, ainda não há a participação total dos pais com a "escola"* (ENTREVISTA - COORDENADORA CÉLIA, 2014).
>
> [...] *quando você fala em participar, ou que eles falam que não tem tempo, que está apressado, então nunca tem tempo pra isso* (ENTREVISTA - COORDENADORA FÁTIMA, 2014).
>
> [...] *Acho que eles participam na maneira que eles podem. Porque eles têm os horários, tem serviço. Eu acho que é falta de tempo sim, porque se eles tivessem um tempo, eles participariam. Assim digo pela minha sala. Tudo o que a gente pede... Pra eles estarem orientando, eles estão fazendo. Eu acho que é falta desse tempo mesmo* (ENTREVISTA - PROFESSORA CARLA, 2014).

As instituições se colocam de forma aberta e motivadora à presença das famílias em seu cotidiano, porém os pais, de acordo com os CEIMS, não se preocupam em frequentar de forma mais próxima, envolvendo-se nas atividades pedagógicas. A falta de tempo, aliada à rotina pouco flexível, de ambas as partes, maximiza a distância existente as instituições e provoca essa tensão e esse "jogo de empurra" da responsabilidade.

É possível pensar no conceito de *tempo* considerando as contribuições de Elias (1998) que o aponta como algo que não é aprendido, mas sim que vai sendo assimilado pelos indivíduos desde crianças. Para (ELIAS, 1998, p. 14) toda criança vai se familiarizando ao tempo como:

> [...] símbolo uma instituição social, cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. No decorrer de seus primeiros anos de vida, se ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina, conforme essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo é muito difícil, senão impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio desta sociedade.

Elias se refere ao fato de que, desde o início da vida os indivíduos são impulsionados a adaptarem-se e a conterem seus impulsos em virtude do tempo. Assim sendo, é possível perceber que há uma estreita relação da familiaridade que os indivíduos vão estabelecendo com o tempo. Desse modo, a adaptação ao tempo se dá por meio de elementos de coerção externa, que ocasionam, por sua vez,

mudanças de comportamento e, consequentemente o *habitus*[28] social sofre alterações.

Deste modo, as redes de interdependências estabelecidas entre os indivíduos, (pais e responsáveis pelas crianças), os força cada vez mais a se organizar fracionando o tempo, aparentemente cada vez menor, diante do número cada vez maior de atividades desempenhadas. A falta de tempo, no caso, não se caracteriza de forma opcional, já que é necessário que haja um tempo cada vez mais fracionado e com proporções maiores ou menores, a depender da importância atribuída as atividades a serem desempenhadas.

O tempo, ou a falta de tempo, foi resposta recorrente para a maioria das pessoas entrevistadas. De fato, a organização da sociedade hoje, estrutura-se, sobretudo, de acordo com frações de tempo bem definidas e um exemplo está nos horários para entrada e saída do trabalho. O relógio hoje, conforme Elias (1998, p. 10) "torna-se indispensável a qualquer forma de vida social". É possível que o tempo funcione para as famílias, como um poderoso elemento de coerção, uma vez que não é facultada às mesmas a opção de não irem, ou de chegarem atrasadas no emprego, por isso precisam obedecer e cumprir o tempo da instituição e o tempo do seu trabalho formal.

Durante as entrevistas as professoras e coordenadoras enfatizaram que as instituições educativas em questão, estão buscando formas de possibilitar as famílias uma participação maior no cotidiano, bem como maneiras de discutir as diferentes formas de organização estrutural dos grupos com os quais trabalham. Do mesmo modo, os problemas relacionais que, segundo as profissionais, iniciam em casa e se arrastam até os CEIMS. Entretanto, o que percebemos é que há muito a ser discutido sobre a interação entre as duas instituições sociais, especialmente porque se trata de importantes lugares que foram se construindo histórica e culturalmente e fazem parte fundamental na formação da criança.

Nesse contexto, as relações de interdependência entre os indivíduos que compõem tais instituições no cotidiano de cuidados e educação das crianças, se configuram de forma tensa e por vezes contraditória. Caracterizada por

[28] Conceito utilizado por Elias referindo-se tanto ao *habitu*s individual quanto ao social. O último constituindo o terreno no qual crescem as características pessoais e significando basicamente "segunda natureza", ou "saber incorporado" (LANDINI, 2007, p.5).

ambiguidades, encontros e desencontros que, descortina o quão complexa é a discussão que envolve a temática. Ao dizermos da ambiguidade nas relações, nos referimos ao fato de a pesquisa ter nos levado à percepção de que as relações são ora marcadas pela cumplicidade, ora pelo conflito.

Com relação à presença cotidiana, percebemos que alguns CEIMS oportunizam poucos momentos para participação das famílias e que a maior parte fica restrita às datas comemorativas, pois na maioria das vezes, algumas professoras não gostam da presença dos pais, principalmente dentro da sala de atividades, e acreditam que a instituição educacional deve estar aberta às famílias, mas com regras que limitam a sua participação. Segundo Henriques (2009) os pais devem ir à instituição, porém quando convidados e não no momento em que quiserem, nem diante de suas possibilidades de horários nas ocasiões em que não estão trabalhando. Agindo desta forma fica evidente a distância que, em alguns casos, existe entre as duas instituições e pode terminar maximizando situações de conflito.

Uma possibilidade de diminuição dos problemas existentes na relação entre CEIMS e família, de acordo com Tiriba (2001, p. 76) seria [...]"abrir os portões para os pais, especialmente nos momentos em que vem trazer e buscar os filhos, facilitando contato com os profissionais, possibilitando que tenham acesso a todos os espaços (salas, berçários, parques, pátios, refeitório, banheiros, corredores)".

A relação defendida por Tiriba (2001) está bem distante da realidade de grande parte das instituições de Educação Infantil. Os CEIMs que pesquisamos apresentam diferenças quanto à entrada dos pais. O CEIM Maria Auxiliadora[29] mostra-se mais flexível com relação à entrada dos pais, enquanto que no CEIM Albertina, os pais devem deixar os filhos no portão, para que sejam acompanhados por um funcionário até a sala de atividades.

De acordo com a legislação vigente e que normatiza a Educação Infantil no Brasil é um direito, embora sem obrigatoriedade, que todas as crianças frequentem as instituições, do mesmo modo e também assegurado às famílias a participação no cotidiano educacional em que seu filho está inserido, uma vez que o trabalho

[29] Utilizamos o nome fictício para manter o anonimato e o respeito às regras da pesquisa de campo.

desenvolvido com a criança deve ser em complementariedade (BRASIL/LDB[30]/1996) e partilha (BRASIL/DCNEI[31],2009) com as famílias. No entanto, no contexto pesquisado, é possível verificar que nem todas estão dispostas à interação com os CEIMS e diversos fatores contribuem para isso, dentre eles a falta de tempo, como enfatizado anteriormente.

Portanto, buscando diálogo com a teoria de Elias (1994) podemos inferir que as contradições existentes no cotidiano relacional entre as instituições pesquisadas estão em permanente diálogo e discussão, pois se o CEIM deixa de atender as crianças com o nível de qualidade esperada, a relação de poder passa a favorecer a família, que conta com subsídios legais e podem desencadear ações coercitivas sobre a instituição obrigando-o a responder por eventuais falhas no modo de atendimento às crianças. Por outro lado as famílias sabem que o CEIM deve oferecer um atendimento qualitativo, entretanto, é necessário considerarmos que o conceito de qualidade pode ser relativo, a depender da concepção de educação infantil de cada família.

Estamos em um momento histórico em que buscamos romper com a característica assistencial atribuída à Educação Infantil, porém muitas famílias, como evidenciou nossa pesquisa empírica, ainda percebem os CEIMS apenas com funções relacionadas somente aos cuidados, quando o trabalho pedagógico com as crianças deve enfatizar outros elementos, que agem de forma indissociável com a educação e objetivam ampliar os conhecimentos dos pequenos sobre os mais variados assuntos. Conforme as DCNEI (BRASIL, 2009, Art. 8°).

> A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir a criança acesso a processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito a saúde, a proteção, a liberdade, a confiança, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças.

Logo, ao considerar apenas a função de cuidados e acreditando que o CEIM cuida bem de seu filho, para tal família este trabalho pode ser entendido como qualitativo. Diante disso, aos profissionais envolvidos com o trabalho nos CEIMS,

---

[30] Artigo 29 da Lei n°9394/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

[31] Artigo 7°. Inciso II, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil- Resolução n°05 de 20 de dezembro de 2009.

cabe primeiramente a clareza de seu papel, enquanto agente e contribuinte na formação da criança e, em seguida, a responsabilidade de, a partir do diálogo constante com as famílias, esclarecer que a qualidade do trabalho nas instituições de educação infantil está necessariamente atrelada a adequada correlação entre os cuidados e a educação das crianças.

Por outro lado, o CEIM é organizado, fundamentalmente, sob regras que normatizam seu funcionamento. Os horários de entrada e saída, a frequência assídua das crianças, reuniões e agendamentos burocráticos, são bons exemplos do *poder* exercido sobre a família como evidencia o fragmento abaixo da Ata n°1 (2006), de uma das instituições: "A coordenadora falou que se o pai ultrapassar trinta minutos para pegar a criança será levada ao Conselho Tutelar Ela pediu a compreensão de todos". Observa-se que de certo modo, a regra relacionada ao horário, funciona como elemento de coerção para todo o grupo, uma vez que tal atitude pode causar represálias que podem desencadear problemas sérios para os pais, como é o caso da criança ser levada ao Conselho Tutelar[32], caso não a busquem dentro do horário estabelecido, correm o risco de responder judicialmente por tal ação.

Nesse aspecto, percebemos a interdependência conflituosa entre ambas as instituições; de um lado o CEIM assentado em ameaças que, aparentemente, sobrepõem-se ao diálogo, e do outro lado, a família que precisa submeter-se a regra, caso contrário, à punição decorrente da desobediência. É importante considerar, que ao pensarmos nas relações de poder, outro aspecto importante é a possibilidade de perder a vaga da criança, diante da enorme quantidade de crianças que estão fora dos CEIMS e perder a vaga pode ser uma dura punição para as famílias que não se adequam as regras.

Em geral as famílias que tem mais dificuldades com as crianças, são aquelas que têm maiores problemas sociais, e vivenciam um conjunto de dificuldades oriundas de desigualdades sociais dos grupos familiares mais pobres. Na situação descrita percebemos que, mais uma vez, embora não entendamos o *poder* nos extremos, a relação de poder se maximiza, porém, não na direção das famílias

[32] Órgão de Garantia de Direitos das crianças e adolescentes, concebido pela Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, para garantir proteção integral de toda a criança e adolescente do Brasil.

tendendo mais para a instituição educativa e seu conjunto de regras, normas e regulamentos instituídos.

Constatamos que há uma tentativa constante da busca de equilíbrio nas relações entre os indivíduos que compõem as instituições investigadas. Para Elias (2012, p. 483**)** a sustentação de um indivíduo, enquanto um adulto, em sociedade [...], "requer uma medida muito alta de previsão e contenção dos impulsos momentâneos para o alcance de objetivos e satisfações de longo prazo".O sociólogo enfatiza o processo de individualização que coloca as pessoas em teias de interdependências, construídas por meio de relações que, em grande medida, podem desencadear mudanças nos comportamentos e nas atitudes dos indivíduos.

Tais mudanças devem ser ponderadas, pois o controle dos impulsos e das emoções atenuam as relações de poder que uma exerce sobre a outra. Tais aspectos também podem explicar por que a interação entre o CEIM e a família é ora marcada pela cumplicidade, ora pelo conflito é, nesse sentido que justificamos o titulo de nosso artigo, as famílias quase sempre são silenciadas, se adequando as exigências do CEIM, que por sua vez, permanece num local privilegiado no exercício das relações de poder.

Algumas considerações

As interações sociais são produtoras de relações de poder e como já apontado no artigo, a depender do lugar ocupado pelos agentes, a coerção exercida por essa relação pode ser avassaladora, ao ponto de um grupo estigmatizar o outro de tal forma que o silencia. Em alguma medida a "linguagem do silêncio" passa a ser um cômodo caminho para minimizar as tensões nas relações. A pesquisa desvelou que os grupos familiares preferem discursar sobre CEIMS abertos e disponíveis, mesmo não lhes sendo permitida a entrada nos espaços, raras as exceções em reuniões pré-agendadas. No entanto, neste artigo apresentamos um recorte com a voz de gestores e docentes, outros elementos poderão ser lidos no trabalho completo.

Foi possível identificar os encontros e desencontros entre indivíduos interdependentes e que, pelo fato de estarem vinculados a uma grande teia de relações, estão constantemente produzindo relações de *poder* que nos foram

apresentadas das mais variadas formas, ao cruzarmos os dados coletados em nossa pesquisa de campo.

Os profissionais demonstraram adotar um modelo idealizado de família que é tido como o adequado à educação das crianças. As falas deixaram transparecer que os núcleos familiares tidos como “desestruturados” nas falas dos mesmos, tem mais dificuldade de interação com o CEIM, que, por sua vez, termina sendo estigmatizado por serem famílias que não se enquadram no perfil socialmente aceito para estes grupos. Nesse aspecto foi possível perceber nitidamente a relação de poder existente entre os CEIMS e as famílias e essa percepção se deve, mais especificamente, a reflexão feita a partir da teoria de Elias (2000), que trata de demonstrar que quando as relações de *poder* são muito intensas, terminam estigmatizando um dos grupos, no caso deste recorte as vozes dos gestores e docentes estigmatizam as famílias pelas faltas em relação a educação das crianças.

O elemento “tempo” é citado como o aspecto central que dificulta a presença das famílias nos CEIMS, no entanto, é incoerente dizer, que por terem pouco tempo para irem às instituições, as mesmas sejam relapsas com relação à vivência das crianças no ambiente da educação infantil. Percebe-se que devido a uma serie de outros afazeres, o tempo para frequentar o CEIM fica reduzido e, a distância estabelecida, na prática, pelas próprias instituições, termina maximizando o distanciamento e aumentando situações de tensão e conflito, pois se tratam de famílias de trabalhadores que tem jornadas complexas e árduas que na maioria das vezes, não são compatíveis com horários e jornadas das trabalhadoras das instituições.

Ao concluir, acreditamos que a pesquisa apontou aspectos importantes para discussão relacionados ao trabalho desenvolvido pelas instituições de educação infantil com os grupos familiares. Sobre as relações entre os atores sociais com os quais pudemos interagir, e refletindo a partir da teoria de Norbert Elias, foi possível perceber os movimentos de ambos os lados, para manter equilibradas as relações de poder, no entanto é inegável, que as famílias estiveram e estão numa posição desfavorável, no que refere se ao conceito de *poder* exercido pelos CEIMS sobre as mesmas.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.>Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.> Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº05/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CARVALHO, M do Carmo Brant, O lugar da Família na Política Social; In: *A família contemporânea em debate.* Orgs: CARVALHO, M do Carmo Brant. Ed. Cortez. 3°ed. SP. 2000.

DIAS, M. L. *Vivendo em família*: Relações de afeto e conflito, 2. ed. São Paulo: Moderna, 1992

ELIAS, Norbert**. O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. Tradução, Ruy Jungmann; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

_____. **La Civilización de lós padres y otros ensayos**. (1998) Traducción al castellano de Vera Weiler, profesora de La Universidad Nacional de Colombia, Grupo Editorial.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes Tradução Ruy Jungmann; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

_____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

_____. **Sobre o Tempo**. RJ: Jorge Zahar. 1998.

_____. A civilização dos pais. **Revista sociedade e Estado**, Volume 27 número 3. set./dez. 2012.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000

FERREIRA, M. Eliana. (2012)*Você parece criança. Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas.* Dourados MS, UFGD;

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Trad. Sandra Regina Netz. 4.ed. Porto alegre: Aritmed, 2005.

HENRIQUES, M. E. Oliveira. Relação creche família/ Uma visão Sociológica. Universidade do Minho. Junho. 2009.

SANTOS, Reinaldo. O papel da família e da escola no processo contemporâneo de socialização primária: Uma reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. In: GOETTERT, D. Jones; SARAT, M. (Orgs.). **Tempos e espaços civilizadores**: Diálogos com Norbert Elias. Dourados MS: UFGD, 2009.

TIRIBA, Lea. (2001) Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e família. In: *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A;

Representações sociais dos professores de alunos com deficiência

Mariana Alves de Souza Gama Oliveira
Faculdade de Odontologia de Pernambuco /marigama24@hotmail.com

Sandra Conceição Maria Vieira
Faculdade de Odontologia de Pernambuco / Sandra.vieira@uol.com.br

Kalina Vanderlei Paiva da Silva
Universidade de Pernambuco / kalinavan@uol.com.br

Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim
Universidade Federal Rural de Pernambuco / mrfbamorim@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo realizar uma revisão integrativa, com a seguinte questão norteadora: Quais são as Representações Sociais dos professores de alunos com deficiência? O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados, pelo endereço eletrônico do portal de periódicos da CAPES, de março a abril de 2015. Para a busca de informações sobre o assunto proposto, foram utilizados os seguintes descritores combinados com o operador lógico: “Representações Sociais AND Deficiência”; Representações Sociais AND Educação Inclusiva”. Analisaram-se todos os estudos por meio dos títulos e resumos, tendo sido selecionados oito estudos.De acordo com o local da pesquisa, apenas um trabalho foi realizado em Portugal, e os outros sete, no Brasil. Quanto ao ano de publicação, publicou-se apenas um artigo em 2002, 2006, 2007, 2008, 2010; em 2012, dois, e um, em 2013. Todos os artigos apresentaram uma abordagem de caráter qualitativo. Os estudos tiveram como objetivo investigar, explorar, identificar, determinar e analisar as Representações Sociais dos professores em relação aos alunos com deficiências e a inclusão desses alunos com necessidades educativas especiais. Os resultados relatados mostraram como as Representações Sociais dos professores trabalharam de formas diversificadas com esses alunos.Os professores dos estudos abordados, em sua maioria, ainda encontram-se presos a uma representação social arraigada de muitos preconceitos e estereótipos. É necessário, portanto, que haja um amplo e contínuo esclarecimento sobre as potencialidades desses alunos para que mudanças atitudinais ocorram.

Palavras-Chave: Representações Sociais. Docentes. Deficientes.

ABSTRACT

This study aims to carry out an integrative review, the following guiding question: what are the social representations of teachers of students with disabilities? The literature review was conducted in the databases by the electronic address of CAPES periodical portal, between March and April 2015. To search for information on the proposed subject, we used the following descriptors combined with the logical operator: "Representations social AND Disabilities "; Social representations AND Inclusive Education ". Was analyzed all studies through the titles and abstracts. Thus, eight were selected studies. De according to the search location, only one study was conducted in Portugal and the other seven were in Brazil. As the year of publication, only one item has been published each year 2002, 2006, 2007, 2008, 2010, two in 2012 and one in 2013. All items presented a qualitative approach. The studies were designed to investigate, explore, identify, determine and analyze the social representations of teachers in relation to students with disabilities and including these pupils with special educational needs. Reported results showed the social representations of diverse form of teachers to work with these students. Os teachers of the published studies, mostly, are still stuck in a social representation of many entrenched prejudices and stereotypes. It is necessary, therefore, that there is a broad and continuous insight into the potential of these students so that attitudinal changes occur.

Keywords: Social Representations. Teachers. Disabled.

Introdução

De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS (2004), 10% da população mundial possuem algum tipo de deficiência, da qual 5% são de pessoas com deficiência mental; 2% com deficiência física; 1,5% com deficiência auditiva; 0,5% com deficiência visual e 1% com deficiência múltipla. No Brasil, de acordo com o censo de 2010, 23,9% da população brasileira, isto é, 45.623.910 milhões de pessoas, têm alguma deficiência (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2010). Esses dados mostram a realidade dessa população, que está presente, de forma significativa, na sociedade e não pode ser negligenciada(SILVA; GÓES; PACHECO, 2010).

Acredita-se que, mesmo com o grande avanço de pesquisas sobre o tema, ainda há muito preconceito por parte da sociedade no que se refere às pessoas com deficiência. Num passado não muito distante, elas eram vista se tratadas pela sociedade e, até mesmo, pelos próprios pais como “anormais” e inferiores(PANDORF et al., 2013).

Historicamente, esse julgamento passa de geração a geração, sob a forma de conhecimentos ou representações sociais, que orientam nossa prática social de maneira dinâmica e sujeita a modificações. Esse dinamismo e essas modificações vêm afetando, na história da humanidade, “o modo de ver” as pessoas com deficiência (MUSIS; CARVALHO, 2010).

O termo ‘Representação Social’ (RS) foi descrito por Moscovici (2004) e pode ser definido como conhecimentos práticos do senso comum, que representam um conjunto de ideias originadas a partir da vida cotidiana, mediante relações sociais que são estabelecidas entre grupos sociais ou pessoas de um mesmo grupo. As

opiniões, imagens e atitudes são veículos dessa representação, que norteiam comportamentos e identificam sujeitos nos grupos sociais, intervindo diretamente na realidade e nos processos de produção de conhecimento do indivíduo, determinando o tipo de relação entre eles,podendo levar, muitas vezes, a visões distorcidas e estereotipadas a respeito de um determinado assunto (REIS; BELLINI, 2011). Assim, a representação social é um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. Algumas coisas que parecem estranhas e perturbadoras têm também algo a ensinar sobre a maneira como as pessoas pensam e o que as pessoas pensam (MOSCOSVICI, 2004).

A família e a escola são instituições, que exercem grandes influências no desenvolvimento do indivíduo e que formam suas representações sociais. Essas instituições têm um ponto em comum: preparar os indivíduos para atuarem na sociedade, uma vez que nascem em um mundo já estruturado pelas representações sociais (PACHECO; OLIVEIRA, 2011).

Sendo a escola, uma instituição responsável pela formação das Representações sociais dos indivíduos, os professores devem estar qualificados para o atendimento especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, como garante a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010). A lei, portanto, assegura a importância da qualificação dos docentes, embora,na prática, essa questão ainda esteja muito incipiente. Em função disso, Voivodic (2007) relata a importância de implementar ações de apoio e mediação para que a inclusão seja efetivada. A inclusão realmente acontece quando ninguém fica fora da escola, onde todos, independentemente de suas limitações, possam juntos desfrutar do mesmo espaço, sendo aceitos e respeitados com suas diferenças, tendo as mesmas oportunidades. Assim, o primeiro passo a ser dado para que a inclusão aconteça é que a escola ofereça a todos as mesmas oportunidades, fazendo com que todas as crianças cresçam, desenvolvam e evoluam enquanto seres humanos,capazes de participar de sua própria construção educativa. Caso contrário, não só perdem as pessoas com deficiência mas também perde toda a comunidade escolar, que deixa de vivenciar a diversidade e conhecer suas riquezas (PACHECO; OLIVEIRA, 2011). Porém, o processo de inclusão depara-se com um grave problema: de um lado, existe a obrigatoriedade das escolas em receberem os alunos que, até então, eram encaminhados para as classes e escolas especiais, e de outro, a falta de preparo e a capacitação dos professores para lidar com a inclusão de pessoas com deficiência em suas classes (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010).

Acredita-se ainda que as representações dos professores sobre seu papel na aprendizagem de pessoas com deficiência podem seguir uma lógica da escola meritocrática e hegemônica, que exclui todos que não se ajustem aos padrões de aluno eficiente (SANTOS; OLIVEIRA, 2012). Assim, a maneira como a pessoa com deficiência é vista pode implicar avanço ou atraso no seu desenvolvimento e aprendizagem, visto que as representações sociais as quais está sujeita vão permitir o seu desenvolvimento e sua formação, enquanto indivíduos potencialmente capazes de aprender (PACHECO; OLIVEIRA, 2011).

O presente estudo tem por objetivo realizar uma revisão integrativa, com a seguinte questão norteadora: Quais são as Representações Sociais dos professores de alunos com deficiência?

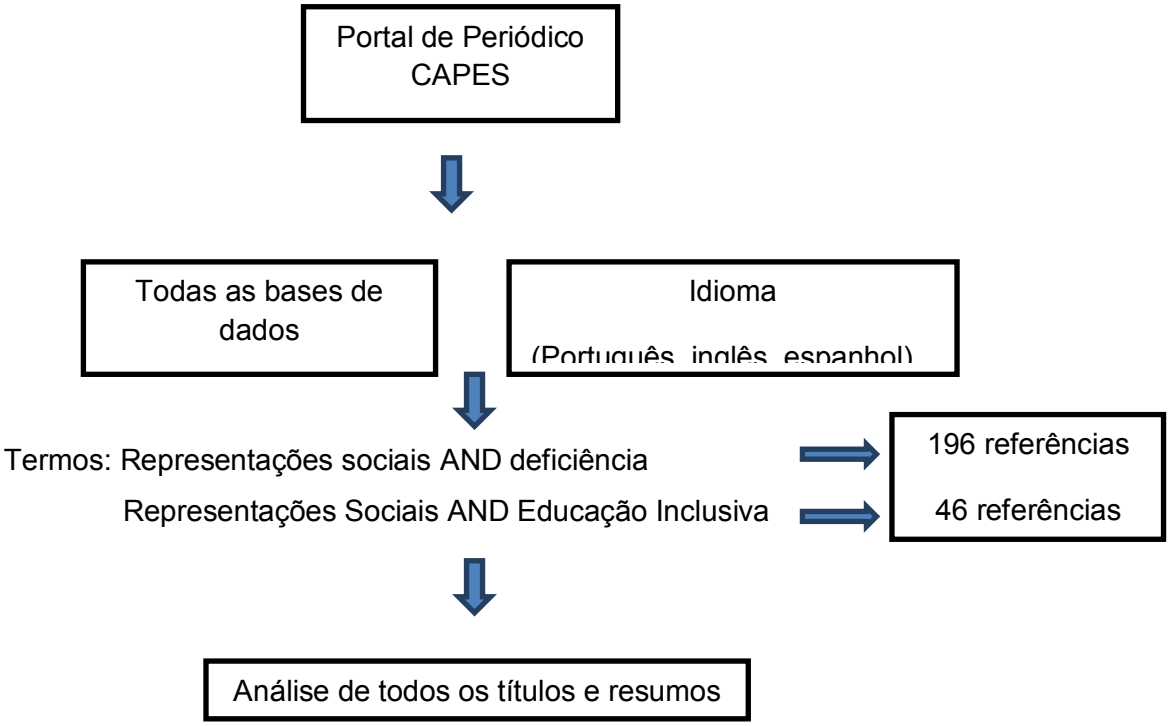
Metodologia

Este estudo abordou o tema Representações Sociais dos professores de alunos com deficiência por meio do método de revisão integrativa da literatura. As representações sociais revelam uma grande importância no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que acabam por influenciar as práticas sociais. Portanto, as representações sociais dos professores sobre o aluno com deficiência irão orientar as suas atitudes e promover comportamentos de inclusão (MUSIS; CARVALHO, 2010).

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados, pelo endereço eletrônico do portal de periódicos da CAPES, no período de março a abril de 2015. Para a busca de informações sobre o assunto proposto, foram utilizados os seguintes descritores combinados com o operador lógico: “Representações Sociais AND Deficiência”; Representações Sociais AND Educação Inclusiva”.

Foram encontradas 196 publicações utilizando o termo “Representação Social and Deficiência”; 46 publicações com o termo “Representação Social and Educação Inclusiva”, totalizando 242 estudos.

Analisaram-se todos os estudos por meio dos títulos e resumos. E para uma melhor abordagem do tema proposto, os critérios de inclusão que nortearam a seleção da amostra foram: publicações em forma de artigo científico ou tese, disponíveis eletronicamente, nos idiomas inglês, português e espanhol, publicados em qualquer ano. Adotaram-se como critérios de exclusão pesquisas não condizentes com o questionamento do estudo. Dessa forma, foram selecionados oito estudos, obedecendo-se à sequência resumida no fluxograma contida na figura 1.



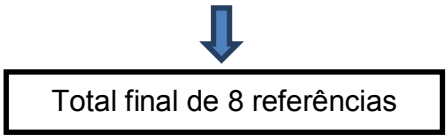


Figura 1. Levantamento Bibliográfico realizado no Portal de periódico CAPES.

Resultados e discussão

A tabela 1 contém informações gerais sobre os oito trabalhos que foram incluídos no estudo, pois apenas esses responderam a questão norteadora proposta pelo estudo. De acordo com o local da pesquisa, um trabalho foi realizado em Portugal, e os outros sete, no Brasil: quatro no Estado de São Paulo, um no Mato Grosso, um no Distrito Federal e um em Pernambuco. Observa-se uma maior concentração de estudos na região sudeste, especificamente no Estado de São Paulo, apesar de ser um dos estados brasileiros que apresenta uma menor taxa de pessoas com deficiência, 22, 6%. Por outro lado, a região Nordeste é o local com maior taxa de prevalência de pessoas com, pelo menos, uma das deficiências, com 26,3% (IBGE, 2010). Esses dados demonstram que são necessários mais estudos voltados às regiões que apresentam uma maior taxa de pessoas com deficiência, visto que, embora as políticas para as pessoas com deficiência sejam, em sua grande maioria, nacionais, estados e municípios desenvolvem políticas complementares e executam ações dos programas federais.

Quanto ao ano de publicação, apenas um artigo foi publicado em 2002, em 2006, em 2007, em 2008 e 2010; dois, em 2012, e um, em 2013. Percebe-se que esse tema teve uma maior abordagem na última década. Esse fato pode estar relacionado com uma maior visibilidade dessa população devido às grandes conquistas e avanços na legislação nos últimos anos, principalmente após a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas em 2006. Dentre suas pautas abordadas, incluiu-se também o movimento da educação inclusiva no cenário mundial. A partir de então, houve a necessidade de se redimensionar a escola e a educação como um todo para que todos os indivíduos com algum tipo de deficiência pudessem ser parte integrante das escolas (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010). Dessa forma, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008).

Tabela 1. Artigos incluídos na revisão (n=8).

Referências	Local	Ano de Publicação	Amostra
MUSIS,C.R.; CARVALHO, S. P.	Mato Grosso	2010	107 alunos do curso de Pedagogia que são professores da rede pública.
GOMES,C; REY, F.	São Paulo/SP	2007	25 profissionais de

L. G.			educação da rede regular de ensino fundamental.
SANTOS,M. A.; SANTOS, M. F. S.	Recife/Olinda-PE	2012	16 professores, sendo desses 9 com experiência na educação inclusiva.
MOREIRA,G. E.; MANRIQUE, A. L.	São Paulo/SP	2013	65 professores
MODESTO, V. M. F.	Taguatinga/DF	2008	38 professores do ensino fundamental que atendem alunos com NEE.
MARTINS, A. E. M.	Assis/SP	2006	11 professores da rede municipal.
OLIVEIRA, A. A. S.	Marília/SP	2002	43 alunos com deficiência e 23 professores da educação especial.
FRAGOSO, F. M. R. A.;CASAL, J.	Portugal	2012	30 educadores de infância em escolas de ensino regular.

Todos os artigos apresentaram uma abordagem de caráter qualitativo, que, de acordo com Fragoso e Casal (2012), é a mais adequada nos estudos das representações sociais, porque permite a compreensão de uma realidade complexa com base na construção social do fenômeno e nas alterações dos padrões da vida cotidiana.

Os estudos selecionados tiveram como objetivo, investigar, explorar, identificar, determinar e analisar as Representações Sociais dos professores em relação aos alunos com deficiências e a inclusão desses alunos com necessidades educativas especiais (Quadro 1). Para Coll (2000), o comportamento que o professor manifesta diante de seus alunos é inevitavelmente mediado pelas representações sociais, ou seja, pelo que pensa e espera deles.

Apenas o estudo de Santos e Santos (2012) relatou o aluno autista como a deficiência em questão, porém todos os outros não abordaram o tipo de deficiência que estava sendo investigada.

Os resultados mostraram como as Representações Sociais dos professores trabalharam de formas diversificadas com esses alunos. No estudo de Musis e Carvalho (2010), os professores perceberam as diferenças, mas não conviveram harmoniosamente com o diferente. Para eles, o aluno estar presente na escola é insuficiente, pois ele precisaria compartilhar com a comunidade escolar e nela atuar. Para fazer com que o aluno participe, aprenda, se realize e desenvolva seu potencial, os sujeitos da pesquisa mencionaram, de maneira enfática, que precisam de capacitação, de formação adequada. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 define que as instituições de ensino superior devem prever, em seu currículo, formação docente voltada para a atenção em diversidade e que abranja conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008). Para Castro (2006), é preciso investir na formação continuada dos professores, para garantir-lhes uma formação adequada a qual possibilite uma ação pedagógica eficaz capaz de superar os medos e mitos que muitos possuem em relação à inclusão. Dessa forma, observa-se o conflito: de um lado, a obrigatoriedade da escola para receber alunos que, até então, eram

encaminhados para salas e escolas especiais, e de outro, existe a falta de preparo e capacitação dos professores para lidar com a inclusão. Nesse sentido, trabalhar com o professor é fundamental para que haja, de forma efetiva, a inclusão (OLIVEIRA-MENEGOTTO; OLIVEIRA MARTINI; LIPP, 2010).

Um relato parecido foi descrito por Gomes e Rey (2007), cujos professores apresentaram três distintas representações. Um número reduzido de educadores impulsionaram as práticas educacionais e enfatizaram o respeito às diferenças e diversidades dos alunos, elaborando atividades diferenciadas.Uma outra representação configurada na instituição escolar por um número relevante de professores relaciona os aspectos subjetivos, que limita a inclusão escolar apenas a uma possibilidade de socialização. Ainda existe a ideia de que a escola para alunos com necessidades educacionais especiais é apenas um espaço de socialização, e isso pode ser um indício de que os professores estão ainda situados no paradigma da integração (OLIVEIRA-MENEGOTTO; OLIVEIRA MARTINI; LIPP, 2010). Uma outra representação dos professores atribui ao processo de inclusão um contexto impulsionador de práticas sociais pedagógicas, pois a inclusão escolar ainda é vista por muitos professores como uma ação muito mais humanitária que realmente educacional.

Na pesquisa de Moreira e Manrique (2013), foram verificadas amplas representações sociais. Alguns docentes envolvidos com os alunos com NEE (necessidades educativas especiais) foram favoráveis ao movimento de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas. Tais educadores formaram um grupo que busca legitimar suas ações frente ao combate do preconceito e discriminação. Musis e Carvalho (2010) acreditam que esses dois fatores estão na mente das pessoas e são os mais difíceis de serem superados. Outros profissionais opinaram que fortalece a não inclusão do aluno com NEE nas escolas regulares, bem como dúvidas relacionadas à inclusão do aluno com desenvolvimento atípico e como lidar com esse aluno em sala de aula. Segundo Gomes e Rey (2007), para que haja inclusão, o professor regular deve acreditar que os alunos serão bem sucedidos, e toda a escola deve estar convicta de aceitar e compartilhar a responsabilidade em relação à aprendizagem desses alunos. E, por último, houve uma representação social que revelou uma expressiva preocupação dos docentes quanto ao fazer pedagógico. Castro (2006) afirma que é de responsabilidade da escola e dos professores criar formas alternativas de ensino e aprendizagem mais efetivas para todos. Além disso, os professores precisam estar bem informados sobre seus alunos e, com isso, fazer um planejamento que os contemple.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n^0 9.394/96, (BRASIL, 1996) no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender às suas necessidades.

Para Modesto (2008), 65% dos professores representaram os alunos com NEE ancorados na concepção de deficiência e nas ideias associadas ao modelo educacional de “INTEGRAÇÃO”. O mesmo foi observado nos estudos de Martins (2006), nos quais prevaleceu uma representação descrente e desfavorável em relação à inclusão escolar desse aluno. O termo integração tem sido utilizado com o objetivo de demarcar as práticas de segregação, que consistem em agrupar e retirar do ensino regular os alunos deficientes que apresentem dificuldades de adaptação ou de aprendizagem. O princípio da integração norteou, por muito tempo, os ideais

da Educação Especial.Nesse modelo, em vez de a escola ter de se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar à escola.

Segundo Glat e Fernandes (2011), “a educação de alunos com necessidades educativas especiais, que tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado, nas últimas duas décadas, para a Educação Inclusiva”.Esse é o novo paradigma educacional, no qual o ensino regular recebe estudantes que compreendem toda a diversidade de pessoas existentes na sociedade, incluindo aqui alunos com necessidades especiais.

Esse fato acaba por impossibilitar uma adequada aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Apesar da de a inclusão ser atualmente o paradigma educativo dominante, os alunos com necessidades educativas especiais ainda são objeto de discriminação e,por conseguinte, de representações sociais pré-existentes.O professor está também, como o aluno, excluído de qualquer processo de reflexão (OLIVEIRA, 2002). As políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de fazer a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2008).

No estudo de Fragoso e Casal (2012), a representação social foi, em geral, favorável ao processo de inclusão, apesar de ainda haver discriminação. O que acontece na escola é um reflexo da sociedade onde ela funciona. A escola atual, apesar de ser bastante heterogênea e receber alunos de várias raças e etnias, de diferentes religiões, de diferentes condições econômicas e físicas, como é o caso de alunos com deficiência, ainda é preconceituosa.

	Objetivo	**Resultados**
MUSIS, C. R.; CARVALHO, S. P. 2010	Analisar as Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência.	Os alunos-professores, da mesma forma que a sociedade, falam da importância de perceber as diferenças, mas não convivem harmoniosamente com o diferente/deficiente.
GOMES, C.; REY, F. L. G. 2007	Explorar as representações acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.	Os aspectos implícitos da instituição escolar acerca da inclusão escolar estão atrelados a distintas representações. A grande maioria dos profissionais delimita a proposta educacional inclusiva como possibilidade de sociabilização do aluno.
SANTOS, M. A.; SANTOS, M. F. S. 2012	Investigar, a partir da teoria das representações sociais, as ideias de senso comum que circulam entre professores acerca do autismo infantil.	Permite-se concluir que, paradoxalmente, a aproximação com o objeto não parece conduzir a uma maior familiarização. Entre os nossos entrevistados, não parece haver uma ancoragem estável para o

		conceito de autismo.
MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. 2013	Analisar as representações sociais de professores que ensinam Matemática acerca do fenômeno da deficiência, bem como saber suas opiniões e dúvidas sobre a educação do aluno com necessidades educativas especiais (NEE).	Os resultados revelaram a existência de opiniões diversificadas acerca do tema. Uma das representações sociais identificadas revelou um docente envolvido com os alunos com NEE, sendo favorável ao movimento de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas. Outra representação social revelou grandes preocupações dos docentes quanto ao fazer pedagógico. Por outro lado, os resultados revelaram uma terceira representação social, apontando um profissional com opiniões que fortalecem a não inclusão do aluno com NEE nas escolas regulares.
MODESTO, V. M. F. 2008	Analisar as representações sociais de professores que atuam em escolas inclusivas na rede pública de ensino, acerca do aluno com NEE, visando identificar o significado dessas representações para o processo de inclusão escolar.	65% dos professores representam os alunos com NEE ancorados na concepção de deficiência e nas ideias associadas ao modelo educacional de "INTEGRAÇÃO" – que considera as condições pessoais do aluno como fator determinante para o acesso, adaptação e permanência deste no contexto escolar.
MARTINS, A. E. M. 2006	Identificar as representações de professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e seus desdobramentos no ambiente escolar.	Houve a prevalência de uma representação descrente e desfavorável em relação à inclusão escolar desse aluno. Constatou-se, ainda, que as representações que permeiam o universo escolar podem comprometer a inclusão desse aluno neste ambiente.
OLIVEIRA, A. A. S. 2002	Identificar as representações sociais presentes no	O sistema de ensino continua a refletir, quase que

	universo de pensamento de alunos com deficiência e de professores habilitados em uma das quatro áreas de deficiência (auditiva, física, mental e visual).	diretamente, as relações de produção da sociedade, portanto o professor, visto como um elo dessa cadeia, está também, como o aluno, excluído de qualquer processo de reflexão.
FRAGOSO, F. M. R. A.;CASAL, J. 2012	Determinar as representações sociais dos educadores de infância no Conselho de Évora no Sul de Portugal, face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares.	A representação social é, em geral, favorável ao processo de inclusão, apesar de haver ainda discriminação das crianças com necessidades educativas, devido à falta de informação, de educação e de regras sociais, à classe social e nível econômico, a dificuldades de aceitação da diferença e das limitações físicas como também da falta de higiene.

Quadro 1 - Objetivos e resultados dos estudos

Conclusão

Apesar da Constituição Federal de 1988 garantir que a educação é um direito de todos, que é preciso igualdade de condições de acesso e permanência na escola e que é dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, os professores dos estudos abordados, em sua maioria, ainda se encontram presos a uma representação social arraigada de muitos preconceitos e estereótipos, pois ainda há o paradoxo inclusão/exclusão, os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. É necessário, portanto, que haja um amplo e contínuo esclarecimento sobre as potencialidades desses alunos para que mudanças atitudinais ocorram.

Assim, enquanto esses profissionais não forem reconsiderados como sujeitos construtores e singulares, dotados de crenças, desejos, frustrações e afetos, não poderão assumir o papel de educar todo e qualquer aluno, de modificar e redirecionar sua prática profissional para ações mais igualitárias e, dessa forma, a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos.

Referências

BRASIL. *Política nacional de educação especial, 2008*. Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:POLÍTICA+NACIONAL+DE+EDUCAÇÃO+ESPECIAL+NA#2>. Acesso em: 30 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Brasília, 1996.

CASTRO, S. F. *As representações sociais dos professores de alunos com Trissomia do 21 incluídos nas classes comuns do ensino regular***.** 2006. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2006.

COLL, C.S. Representação mútua professor/aluno, expectativas e aprendizagem escolar. In: SALVADOR, César Coll et al. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 152-163.

FRAGOSO, F. M. R. A; CASAL, J. Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Rev. Bras. Ed. Esp*., Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, jul.-set. 2012.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. *Da educação segregada à educação inclusiva*: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://educacaoespecialmelo.blogspot.com.br/2011/06/da-educacao-segregada-educacao.html>. Acesso em: 30 nov. 2014.

GOMES, C.; REY, F. L. G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia:* Ciência e Profissão, Brasília, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Censo demográfico de 2010*: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ap&tema=censodemog2010_defic>. Acesso em: 30 nov. 2014.

MARTINS, A. E. M. *Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiências na rede municipal de ensino*. 2006. 150 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/97706>. Acesso em: 30 nov. 2014.

MODESTO, V. M. F. *Inclusão escolar*: um olhar sobre a diversidade: as representações sociais de professores do Ensino Fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MOREIRA, G. E; MANRIQUE, A. L. Professores que ensinam matemática, inclusão e representações sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. *XI Encontro***...** Paraná, 2013.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUSIS, C. R; CARVALHO, S. P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência*: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 325f. Tese (doutorado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; MARTINI, F. D. O.; LIPP, L. K. Inclusão de alunos com Trissomia do 21: Discurso dos professores. *Factual:* Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 22, p. 155–168, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. *Classificação Internacional de Incapacidades, funcionalidade e saúde*. Lisboa, 2004.

PACHECO, W.; OLIVEIRA, M. Artigo Científico Aprendizagem e desenvolvimento da criança com Trissomia do 21 : representações sociais de mães e professoras. *Ciência e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 2–14, 2011.

PANDORF, C. A. et al. Rendimento escolar do aluno com Trissomia do 21 (SD) após as férias de verão: influência da qualidade de vida e estimulação recebida da família. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 106–125, 15 dez. 2013.

REIS, S. L. D. A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149–159, 19 dez. 2011.

SANTOS, G.; OLIVEIRA, M. Estigmas e representações sociais: desafios para a interação entre professores e alunos com Trissomia do 21. *PRACS*: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá, v. 5, n. 5, p. 55–69, 2012.

SANTOS, M. A.; SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 364-72, 2012.

SILVA, A. D. N.; GÓES, G. S.; PACHECO, W. S. *Representações sociais de mães e professoras sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com Trissomia do 21*. 2010. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura plena em Pedagogia) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2010.

VOIVODIC, M. A. *Inclusão escolar de crianças com Trissomia do 21*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, O DISCURSO CIENTÍFICO E O CONFORMISMO SOCIAL NO FILME QUALQUER GATO VIRA-LATA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

THE PROFESSOR, THE SCIENCE DISCOURSE AND THE SOCIAL CONFORMISM IN *QUALQUER GATO VIRA-LATA*: A CRITICAL ANALYSIS OF DISCOURSE

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte
Universidade do Grande Rio /

Resumo

Este artigo realiza uma análise crítica do discurso do filme Qualquer gato vira-lata, de 2011, com o objetivo de discutir a forma como o professor universitário, o discurso científico e a supremacia do amor sobre a razão são apresentados no enredo. A partir de discussões sobre tabus acerca do magistério superior, em Adorno (1995); a pretensa superioridade do discurso científico, em Manacorda (2008) e Gramsci (1982); e o conformismo social, em Gramsci (2002), são tecidas análises que permeiam a narrativa e que relacionam a realização do filme com os interesses econômicos e ideológicos que seu produtor – Organizações Globo - e patrocinadores pretendem hegemonizar.

Palavras-chave: Professor Universitário; Discurso Científico; Conformismo Social.

Abstract

This article presents a critical analysis of the film discourse Qualquer Gato Vira-Lata , 2011, in order to discuss how the university professor, scientific discourse and the supremacy of love over reason are presented in the plot . From discussions of taboo about the university teaching, in Adorno (1995); the alleged superiority of scientific discourse in Manacorda (2008) and Gramsci (1982); and social conformity , in Gramsci (2002) , analyzes are woven that pervade the narrative and relate the

making of the film with the economic and ideological interests that its producer – Organizações Globo - and sponsors intend hegemonic .

Keywords: Professor; Science Discourse; Social Conformism.

Introdução

Qualquer gato vira-lata (2011) é um filme de ficção, do gênero comédia, produzido pela Globo Filmes, braço cinematográfico das Organizações Globo, adaptado da peça teatral Qualquer gato vira-lata tem uma vida sexual mais sadia que a nossa, de Juca de Oliveira. Essa peça ficou em cartaz em São Paulo, na década de 1990, e obteve grande sucesso de público. Em 2010, com base nessa boa aceitação, a Globo Filmes decidiu filmar a peça e o filme obteve mais de um milhão de espectadores, segundo dados da ANCINE[1]. Tal sucesso também resultou na filmagem da segunda versão, Qualquer gato vira-lata 2, que foi lançado em junho de 2015.

Qualquer gato vira-lata (2011) conta a história de Tati, jovem ciumenta namorada de Marcelo, um garotão que só quer curtir a vida. E de Conrado, professor universitário de Biologia, que está desenvolvendo uma tese em que afirma que as leis biológicas dos animais deveriam ser aplicadas ao comportamento sexual humano. A história inicia-se com Marcelo terminando o namoro com Tati, por causa de suas crises de ciúmes e por ela não largar do pé dele um segundo. O término acontece na universidade onde Tati estuda e ela, coincidentemente, vai parar, chorando, na aula do Professor Conrado. Na aula, o professor está explicando sua tese, afirmando que a fêmea não deve demonstrar para o macho que está apaixonada, que deve sempre se fazer de difícil e, jamais, dar uma crise de ciúme. Pois, dessa forma, o macho só tenderá a esnobá-la. Tati fica ainda mais arrasada, pois ela faz tudo o que o professor condena, e vai embora refletindo sobre a tese. Novamente, por acaso, Tati encontra o professor no corredor da faculdade e propõe a ele ser cobaia de sua pesquisa, no intuito de conseguir resolver suas paranoias e voltar para Marcelo. Conrado aceita e acaba ficando bem próximo à jovem. Com o desenrolar da história, Tati e Conrado apaixonam-se e ficam juntos no final.

A análise do filme será feita a partir da análise crítica do discurso, proposta por Fairclough (2001), aplicada e adaptada a obras audiovisuais. Fairclough (idem) apresenta uma concepção tridimensional do discurso, formada pelo discurso como texto, prática discursiva e prática social. Quanto ao texto audiovisual, a análise é feita a partir das cenas e dos elementos que a compõem, como as interpretações dos atores, figurinos, cenários e trilha sonora (RODRIGUES, 2002). Quanto ao texto escrito, ou seja, o roteiro propriamente dito, há a abordagem a partir de dois pontos de entrada textuais: semânticos e sintáticos (BARRETO, 2012). Os aspectos semânticos são observados a partir das escolhas lexicais utilizadas no filme, apresentadas nas falas dos personagens. Quanto ao aspecto sintático, observam-se as relações entre as palavras e os sentidos que surgem a partir dessas relações, como causa e efeito, subordinação e/ou afirmações/negações de identidades/sentidos.

Quanto à segunda dimensão, a prática discursiva, são observadas/analisadas que concepções de identidade, de estruturas sociais e de emoções estão sendo hegemonizadas, ou não, dentro do enredo do filme como um todo, relacionando para quem o mesmo é destinado. Quanto à terceira dimensão, prática social, Fairclough (2001) propõe que a linguagem não pode ser vislumbrada de forma isolada e, sim, fazendo parte de práticas sociais. A respeito de uma análise fílmica, remete-se aos contextos que envolvem os produtores do filme e seus patrocinadores, que mantêm relações intrínsecas com o enredo e com as questões ideológicas presentes na prática discursiva do filme. Ainda quanto ao aspecto construtivo do discurso, Fairclough (idem) afirma que há, também, três instâncias básicas que são imbricadas à tridimensionalidade do mesmo: a construção de identidades sociais, de relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença. Essas três instâncias correspondem, diretamente e respectivamente, a três funções da linguagem: identitária, relacional e ideacional.

Para a realização da análise do filme, serão utilizados alguns conceitos que vão ser abordados durante o texto. No entanto, cabe aqui na introdução, levantar dois deles: o de indústria cultural e o de conformismo social. Indústria cultural foi um conceito criado por Adorno e Horkheimer (2009) e diz respeito à caracterização de empresas que trabalham com arte/entretenimento a partir da mesma forma como se caracterizam quaisquer empresas ou atividades comerciais, principalmente, a partir

da busca incessante pelo lucro. Como qualquer negócio, a indústria cultural criará estratégias para ter mais visibilidade para seus produtos e, assim, poder vender mais espaços publicitários para empresas patrocinadoras, como também disseminar/hegemonizar posicionamentos ideológicos seus e de seus parceiros. Já quanto ao conformismo social, Segundo Manacorda (2008), o termo/conceito conformismo social foi utilizado, por Gramsci, para designar a produção de consensos relacionados à aceitabilidade de processos sociais. A produção desses consensos é mútua e ocorre tanto na escola, estimulada pelo próprio governo, como pela própria mídia. Nesse trabalho, será abordado o interesse da indústria cultural Organizações Globo em hegemonizar valores, tais como o conformismo social, a partir de seus produtos culturais, no caso, o filme Qualquer Gato Vira-Lata.

Prática textual e prática discursiva

Adorno (1995), no capítulo relacionado aos tabus acerca do magistério, afirma que há diversas imagens negativas quanto ao ser professor. Porém, no âmbito de todos os professores, o universitário é o que tem melhor posição. “De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo” (p.99).

Esse “algo mais profundo” está relacionado às formas como a docência universitária se apresenta para se diferenciar de outras. A primeira forma tem relação com a pesquisa, em que o professor universitário, além de transmitir conhecimentos, deve ser também produtor dele. Ainda a partir de Adorno (1995), as escolas não estimulam a produção científica por professores da formação básica, inclusive veem isso como algo ruim. A segunda forma tem relação com o fato de o professor universitário passar uma imagem mais séria do que os outros. Segundo Adorno, há um tabu de que os professores de crianças possuem um ar infantilizado, o que acaba por desmerecer a própria docência, como se ela não fosse algo tão sério/confiável quanto a docência universitária.

A prática discursiva de Qualquer gato vira-lata (2011) repete tais concepções, pois apresenta um professor universitário estereotipado. Sua construção é feita a partir de elementos cênicos/cinematográficos, em que o personagem Conrado usa

óculos, jaleco branco, uma maleta preta, similar à de médicos, tem cabelos curtos, trabalha em um laboratório e dá aula em auditório, como se fosse uma grande palestra. Além de ter um caminhar e uma entonação de fala estereotipados, bem sérios e formais. Essas construções cênicas/cinematográficas caracterizam Conrado como um professor universitário cientista e sério, condizente com o que foi apontado a partir de Adorno (1995).

Na primeira vez em que Conrado aparece, ele está dando aula no auditório, defendendo, para seus alunos, uma das bases de sua tese.

> CONRADO (irônico): As meninas reclamam que os meninos não namoram. No mundo animal qualquer marreco do brejo, transa com a marreca do brejo e não passa o resto da vida no divã do psicanalista! Por quê? Porque os animais não atentam contra sua própria natureza! (uma aluna entrega um bilhete a um aluno, o professor então os surpreende e toma o bilhete). Hoje em dia, as meninas, que deveriam ser recatadas, ficam assediando sexualmente os machos. Por isso, os homens ficam perdidos, e as mulheres, frustradas (alguns alunos se manifestam contra). Não briguem comigo! É a biologia evolucionista quem diz!

O discurso de Conrado reitera a prática discursiva do filme, como apontado, principalmente por atrelar a prática/docência do professor universitário à ciência. Quanto à função identitária, isso fica claro quando ele pede para que não briguem com ele, professor, pois ele está fundamentado na ciência e, esta, por sua vez, é quem fala através dele. Isso significa que o professor universitário é sério, e tudo o que ele fala também é sério/verdade, pois ele se baseia no discurso científico, e isso agregaria mais valor ao que diz. Tanto isso é verdade, que ele sai de cena e deixa a ciência “dizer” por ele e, nesse momento, os alunos param de se manifestar. Todos se calam perante o discurso científico. Em termos da função relacional, é possível afirmar que a relação do professor universitário com a ciência é/deve ser bem próxima, pois Conrado só consegue manter o controle e a aceitação do que diz quando se remete à ciência. Isso reitera o que Adorno (1995) afirma sobre o professor universitário ter mais seriedade do que outros, por estar sempre respaldado pelo discurso científico. Tal concepção, atrelada ao discurso de Conrado,

chega ao plano ideacional – dos conhecimentos, das crenças - bem fundamentada, pois a base do discurso dele é a ciência.

O discurso de Conrado e a prática discursiva atrelada a ele são similares ao que Manacorda (2008) afirma a partir dos apontamentos de Gramsci quanto à universidade. Gramsci afirma que a universidade de sua época vivia permeada de concepções científicas positivistas, em que o conhecimento científico era incontestável. Porém, o autor coloca que, mesmo nas ciências naturais, o debate e a possibilidade de crítica deveriam ser fomentados. Isso porque, para ele, a universidade deveria ser um espaço de contestação, de estímulo à formação de homens completos, críticos, e não um espaço de transmissão de conhecimentos científicos produzidos alheios aos acontecimentos sociais, em que o "professor ensina a uma massa de ouvintes, desenvolve sua lição e vai embora" (GRAMSCI, 1982, p. 146).

A opinião de Conrado, quanto à relação do professor universitário/cientista frente à própria ciência, também aparece em outro discurso seu, no qual Conrado afirma que "tudo o que ele está dizendo tem provas científicas. Não é uma questão de opinião, pois um cientista não tem direito à opinião pessoal". Isso quer dizer que o professor universitário/cientista não fala o que pensa, apenas transmite ciência, reiterando tanto Adorno (1995) quanto Gramsci (1982), frente ao tabu da seriedade do professor universitário e da transmissão de conhecimentos de forma acrítica.

Em uma cena, mais a frente no filme, há, novamente, a reiteração da supremacia do discurso científico, agora por parte de Tati. E uma forma estranha de Conrado se livrar da responsabilidade científica, ao ser colocado contra a parede por sua própria cobaia.

> Conrado está consertando seu carro velho, na porta da universidade e Tati, em seu carro moderno, para do lado dele. Ela sorri ao vê-lo, ele não a percebe. Porém, ela logo fica furiosa.
>
> TATI: Olha, eu vou te dizer uma coisa! É muito cruel, da sua parte, sair por aí pregando as coisas que você anda pregando sobre homens e mulheres, sabia?... É! Porque eles já são maus o bastante com a gente e você fica aí, berrando aos quatro ventos que a culpa é nossa!

CONRADO(ignorando): Mocinha! Quem está berrando aos quatro ventos aqui não sou eu! Boa tarde! (e vira-se de costas).

(Conrado tenta fazer seu carro funcionar, mas não consegue. Tati se desculpa e oferece uma carona a Conrado, que acaba aceitando a contragosto. No carro, os dois conversam).

TATI (desesperada): Você tem que saber o que eu estou fazendo de errado com o Marcelo! Você é um cientista!

CONRADO: Eu sou só um professor de biologia!!!

Em seu discurso, Tati enaltece o caráter verdadeiro/indiscutível do discurso científico, pois, em vez de discordar da teoria do professor, ela só pede que ele pare de "pregá-la", ou seja, ela sabe – e aceita – a verdade, no caso a teoria dele, porém não quer ouvi-la nem deseja que ela se espalhe. Em termos semânticos, a escolha lexical pelo verbo "pregar" reitera ainda mais esse caráter verdadeiro/indiscutível da ciência e da teoria de Conrado. Além disso, há uma gradação na classificação de Tati, de "pregar" passa para "berrar", reiterando ainda mais o caráter de verdade/seriedade do que Conrado propõe. Tanto é verdade que ele se mantém quieto e não abre espaço para nenhuma discussão sobre sua teoria. Na verdade, ele encerra qualquer possibilidade de discussão, ao utilizar uma expressão de entrada/saída em discursos – boa tarde! –, iniciando e fechando o diálogo, ao mesmo tempo, pois, ao dizê-la, vira de costas para ela.

Porém, como afirmado na descrição da cena, o carro de Conrado não funciona, e ele pega uma carona com Tati. No carro, ela reclama muito de Marcelo e "joga" o problema para ele, enquanto cientista, resolver. "Você tem que saber o que eu estou fazendo de errado com o Marcelo! Você é um cientista!". Em termos sintáticos, Tati não pergunta, mas afirma, exclamando que Conrado deve/tem que saber o que está ocorrendo, afinal a tese dele é sobre relacionamentos animais aplicados a humanos. Esse discurso de Tati reitera a caracterização identitária de Conrado como o cientista que deve saber tudo.

Entretanto, Conrado, em vez de explicar diretamente que não tem que saber tudo, opta por se descaracterizar. Em seu discurso, ele faz uma escolha lexical para definir a si mesmo – "Eu sou só um professor de biologia" – que o livra da responsabilidade de que o cientista deveria saber tudo. A escolha lexical caracteriza,

de forma identitária/relacional/ideacional, o professor de biologia. Apesar de não afirmar, fica claro que o professor de biologia a que Conrado se refere não seria um professor universitário de biologia, mesmo porque há, num momento inicial do filme, uma cena em que ele diz que é professor de evolução, um dos ramos da disciplina. Comparar-se a um professor de biologia não universitário é descaracterizar-se e livrar-se das obrigações de um cientista. Afinal, como dito a partir de um dos tabus abordados por Adorno (1995), somente os professores universitários estão ligados à ciência. Assim, ao se utilizar do professor de biologia não universitário para caracterizar-se como um não cientista, ele agrega a esse professor uma identidade inferior à do professor universitário, pois este não teria relação com a ciência. Portanto, de forma ideacional, esse professor não teria prestígio suficiente para responder a quaisquer perguntas que possam ir além de um conteúdo básico da biologia.

No entanto, a relação de Conrado com a ciência, a partir dessa cena apresentada, passa a modificar-se. Ele começa a se apaixonar por Tati, no decorrer de sua pesquisa, e começa a perceber que não será feliz se ficar atrelado ao conhecimento científico. Nesse sentido, o filme passa a trabalhar com outro posicionamento discursivo ideacional, em que a ciência e o racionalismo são questionados/desprezados em prol do amor. Em uma cena em que Conrado conversa com Tati sobre relacionamentos, ele afirma: “As pessoas ignorantes são mais felizes”. Dessa forma, ele assume a sua tristeza, pois foi abandonado pela esposa no filme, e coloca a culpa disso na ciência, no conhecimento.

Além disso, em termos de identificação com o público, a afirmação de que “as pessoas ignorantes são mais felizes”, sendo dita pelo herói do filme, pode causar, no espectador, a identificação/relação direta de que, realmente, o saber entristece ou pode entristecer. Isso porque Conrado vai alcançando a felicidade a partir do momento em que vai abandonando a ciência, o que pode ser bastante significativo quando comparado ao que Adorno (1995) afirma acerca do esclarecimento, em que esse deve estar associado ao saber crítico, visando à emancipação do indivíduo. Quando o filme prega a ideia de que o saber entristece, automaticamente está afirmando que as pessoas que desejam ser felizes não devem procurar o conhecimento/esclarecimento. Assim, hegemoniza a não procura/adesão ao

conhecimento e, consequentemente, o processo de não esclarecimento das pessoas.

A felicidade de Conrado vem com o abandono gradativo da ciência, deixando-se levar pelo amor, pela subjetividade. A ciência e o conhecimento vão perdendo "seus marcadores explícitos de hierarquia e assimetria" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 250), pois Conrado os abandona, escolhendo a felicidade. Ele se abre para diálogos subjetivos, que não têm embasamento científico, e percebe que só dessa forma será feliz. É interessante notar que Conrado abandona a ciência positivista, fria e calculista, porém, em vez de buscar outros posicionamentos científicos, ele parte direto para a ausência total destes. Em termos de prática discursiva, é como se o filme estivesse sinalizando, de forma estereotipada, que só há um tipo de ciência, a positivista, e que não há felicidade com conhecimento.

Realmente pode ser algo interessante, a partir de Gramsci (1982), que um professor universitário/cientista abandone o posicionamento acrítico da ciência positivista e adote posturas mais dialógicas. Porém, para o filme, esse caminho não existe. Como dito, para o filme, há a ciência crua, chata, objetiva e a felicidade, subjetiva, sem questionamentos, sem teoria. Isso fica explícito em um dos discursos finais de Conrado, em que ele afirma que "O amor não obedece nenhuma teoria".

Como nas novelas, o final de Qualquer gato vira-lata (2011) é feliz, e o amor triunfa sobre qualquer coisa, até sobre a dureza da ciência. Nota-se aí uma tentativa de hegemonizar um conformismo social (GRAMSCI, 2002), partindo da ideia de que não adianta estudar, trabalhar, ou mesmo questionar a realidade, pois só se é feliz tendo amor. E o amor só existe na ausência da razão. São relações indiretas, mas que passam a fazer sentido quando se observa esse filme enquanto prática social de uma indústria cultural que trabalha o conformismo social, relacionado ao amor/final feliz, em vários outros produtos, pregando a máxima de que só se é feliz quando se "deixa ouvir o coração", ou seja, quando se abandona a razão, o conhecimento e a crítica.

Prática social – ideologia e interesses econômicos

A hegemonia do amor sobre a razão é um dos principais elementos da prática discursiva de Qualquer gato vira-lata (2011). Essa prática vai ao encontro das

práticas sociais de sua empresa produtora, Globo Filmes/Organizações Globo, o que favorece, de certa forma, uma boa relação com patrocinadores.

Primeiramente, é importante salientar que houve um grande interesse econômico, por parte da Globo Filmes, na produção do filme, pois se trata da adaptação de uma peça teatral famosa que obteve grande sucesso de público pelo país. De acordo com Adorno e Horkheimer (2009), a estratégia de adaptar produtos que fizeram sucesso, em outras instâncias, para o cinema é comum na indústria cultural. Isso porque o sucesso em outra instância é quase uma garantia de sucesso no cinema, devido ao envolvimento do público. A produtora também utilizou a estratégia do uso de artistas famosos, em que os três personagens principais são interpretados por atores da TV Globo/Organizações Globo e bastante conhecidos: Cléo Pires, Malvino Salvador e Dudu Azevedo. As duas estratégias, além de serem apostas na adesão numerosa de público, favoreceram o filme na construção de parcerias com a principal empresa investidora.

A principal patrocinadora de Qualquer gato vira-lata (2011) foram as Lojas Marisa, que vendem roupas voltadas para o público feminino e que aparecem no filme a partir de ações de *merchandising*[2], em que a personagem de Cléo Pires veste roupas da loja, além da marca estar evidenciada nos créditos iniciais. Quanto a esse patrocínio, é possível afirmar que tal investimento pode ter vindo pelo fato de a personagem principal ser uma jovem, representada pela atriz Cléo Pires. Assim, a Marisa associou sua marca ao filme, com o intuito de que tanto a atriz quanto o filme, voltado para o público jovem, agregassem valor a ela, resultando em comportamentos de compra por parte dos espectadores.

Outras duas marcas também patrocinaram o filme por meio do *merchandising*: o carro *off-road Troller* e o espumante *Chandon.* O *Troller* é o carro de Marcelo, jovem descolado, endinheirado e que vive curtindo a vida, cheio de mulheres. Já o *Chandon* aparece na cena da boate, em que Tati está se divertindo com a amiga, quando encontra Conrado. As duas marcas aparecem em cenas cotidianas estereotipadas de jovens, e o filme tenta vendê-las atrelando-as à alegria e à diversão.

Como dito, o filme trabalha a hegemonia do amor sobre a razão em sua prática social. Em termos dos patrocinadores, isso é muito importante. Como afirma Keller e Kotler (2012), consumidores felizes tendem a consumir mais, pois um

estado de espírito alegre predispõe às compras, sendo a razão deixada de lado. Qualquer gato vira-lata (2011), além de ser uma vitrine para as empresas, por meio do *merchandising*, associa os produtos a momentos prazerosos.

Quanto à Globo Filmes, além dos interesses econômicos, que renderam a ela alto faturamento, tanto com o público como com o *merchandising*, há os fins ideológicos com o enredo trabalhado. Como visto, a prática discursiva do filme busca hegemonizar o desprendimento da razão e a busca do amor como o único caminho para ser feliz. O filme, também como já abordado, tem um enredo em sintonia com as novelas dessa indústria cultural. Em todos eles, há a realização da felicidade atrelada firmemente ao amor. Como no discurso de Conrado – "O amor não obedece a nenhuma teoria" – o filme contribui para a hegemonia do amor sobre a razão, não porque as Organizações Globo querem que todos amem e sejam felizes, mas porque enquanto se está preocupado com o amor, pode-se deixar de se ocupar com outras questões, como o conhecimento, a autocrítica e a crítica social. A análise discursiva do filme aponta para isso e, a partir das práticas sociais da indústria cultural abordada, como nas novelas, isso se torna ainda mais consistente.

Considerações finais

O presente artigo realizou uma análise do filme Qualquer gato vira-lata (2011), uma produção da Globo Filmes/Organizações Globo, a partir da análise crítica do discurso fílmico. Tal perspectiva, adaptada da análise crítica do discurso, de Fairclough (2001), prevê uma abordagem tridimensional do filme: o texto, a prática discursiva e a prática social.

Quanto ao texto e à prática discursiva, observaram-se questões relacionadas aos aspectos cênicos estereotipados do filme, como a construção do personagem Conrado, professor universitário. E questões relacionadas às construções semânticas e sintáticas, utilizadas para reforçar o estereótipo de professor universitário sério e ligado à ciência. A partir de tais análises, pode-se concluir que o filme reitera um dos tabus relacionado ao magistério, apontado por Adorno (1995), quanto à superioridade do professor universitário frente a professores de outras instâncias de ensino. Paralelamente a isso, abordou-se, também, a prática discursiva do filme quanto à valorização do discurso científico,

como sendo o dono da verdade e de maior valor que outros discursos, tal como criticado por Manacorda (2008) e Gramsci (1982). No entanto, é interessante reiterar, que a ciência perdeu sua força no decorrer do filme e o amor passou a prevalecer no que diz respeito à busca pela felicidade. O que foi analisado como uma prática discursiva que reforça o conformismo social, a partir do conceito de Gramsci (2002), trabalhado pela produtora do filme e seus parceiros em suas práticas sociais.

Quanto à prática social, o trabalho apontou a própria feitura do filme como sendo uma estratégia econômica da indústria cultural que o produziu, já que sua história é adaptada de uma peça teatral de grande sucesso. O que permitiu à produtora um bom poder de negociação frente aos patrocinadores. Para tanto, o enredo apresentou marcas inseridas em seu contexto a partir de *merchandising*, influenciando o comportamento de compra dos espectadores. Além disso, quanto à prática social, levantaram-se pontos relacionados à ideologia principal do enredo do filme, que se resume, inclusive, em um dos discursos finais do personagem principal – "o amor não obedece a nenhuma teoria". Remeteu-se a ideologia do filme às próprias práticas sociais das Organizações Globo, no que diz respeito ao conformismo social, que reitera o amor como fonte única de felicidade e que faz contraponto ao conhecimento e análises críticas da realidade e de si próprio.

Finaliza-se esse artigo levantando-se a importância de se realizar análises críticas de produtos culturais, pois seus discursos não são isolados, ou referentes, apenas, a seus enredos, mas são resultados das práticas discursivas e sociais de quem os produz.

NOTAS DE FIM:

1- Segundo informe anual da ANCINE (2012), Qualquer gato vira-lata (2011) teve mais de um milhão de espectadores. http://www.ancine.gov.br/media/SAM/Informes/2012/InformeAnual2012.pdf

2- De acordo com Keller e Kotler (2012), o *merchandising* é uma estratégia de marketing e pode se referir a inserção de produtos/marcas em conteúdos de entretenimento, como programas de televisão, filmes e novelas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Indústria cultural e Sociedade.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARRETO, Raquel. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, 2012.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, vol. 3: Maquiavel. **Notas sobre o Estado e a política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Caderno 12.** São Carlos: UFSCar, 1982.

KELLER, Kevin Lane; KOTLER, Philip. **Administração de Marketing.** São Paulo: Prentice Hall, 2012.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Campinas: Alínea, 2008.

QUALQUER GATO VIRA-LATA – Direção: Tomas Portela – Ficção – 98 min – Globo Filmes – Brasil – 2011.

RODRIGUES, Chris. **O Cinema e a Produção**: Para Quem Gosta, Faz Ou Quer Fazer Cinema. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

O uso de imagens na formação de professores de História

The use of images in the formation of History teachers

Adriano Cecatto
Universidade Federal de Minhas Gerais / adriano_tto@yahoo.com.br

Antonio Germano Magalhães Junior
Universidade Estadual do Ceará (UECE), germano.junior@uece.br

RESUMO

Objetivou-se investigar como os professores dos cursos de História ensinam a utilização de imagens nas disciplinas de Ensino de História. A demarcação espaciotemporal envolveu os cursos de formação de professores em História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Ceará (UFC), na cidade de Fortaleza-CE, em 2012. A investigação é qualitativa, de caráter documental, tendo como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação não participante. Constatou-se entre os docentes: pouco uso de imagens; a formação para trabalhar com imagens foi sendo adquirida com suporte nas necessidades profissionais; reconhecem a necessidade de utilizar imagens com maior frequência e de se criar espaços de formação para o estudo da utilização de imagens.

Palavras-chave: Imagem. Cultura Visual. Ensino de História. Formação Docente. Saberes Docentes.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how teachers of History use images in courses of this subject. Spatial-temporal demarcation involved teacher training courses in History from the State University of Ceará (UECE) and Federal University of Ceará (UFC) in Fortaleza, during the year of 2012. The research is qualitative and of documentary essence, having semi-structured interviews and non-participant observation as its data collection technique. Findings among teachers were: little use of images;

groundwork for their use in classroom environment has been gathered as means to professional needs; the interest in using images in a more frequent basis was undeniable, as well as the creation of training spaces for practicing its use.

Keywords: Image. Visual Culture. History Teaching. Teacher Training Process. Knowledge and approaches.

Introdução

A formação dos professores de História para o uso de imagem nos impulsionou à investigação. Ao falarmos de imagem, consideramos que podem ser utilizadas com frequência no ensino de História as seguintes categorias: pinturas, fotografias, esculturas, história em quadrinhos, mapas, documentários, filmes. Portanto, imagem nos remete à dimensão do visível, ao que se vê. O que é visto foi constituído por alguém, em determinado tempo, com interferências dos valores, materiais e técnicas. Como acentuou Pesavento (2008), as imagens são ações humanas que, ao longo do tempo, permitem criar sinais e representações do real. São resultado da relação do ser humano com o mundo e apreendidas pela visão que, por sua vez, contam com a sensibilidade (sensações e emoções). As sensações e emoções podem ser compreendidas pelo ato de criação, pela pessoa que está “atrás” do pincel, da câmera fotográfica, da filmagem e seus contextos de produção. Nesse sentido, a imagem possui a capacidade de tornar presente o ausente, sendo muito perspicaz para o ensino e estudo da sociedade contemporânea, repleta de narrativas visuais. Se a História sempre produziu imagens, o seu ensino no século XXI mostra-se como campo permeado de possibilidades, ao reconhecermos seu potencial de produção e reprodução.

A formação de professores de História para a utilização de imagens perpassa discussões teóricas da historiografia, que hoje considera uma gama de possibilidades de fontes para a pesquisa e ensino. Como documento que orienta a utilização de linguagens/fontes diferentes de ensino para a formação de professores de História, constam as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História (DCN’s). Consoante Tardif (2008), o ser professor é constituído ao longo do tempo com as diferentes experiências pessoais e profissionais que permitem a apropriação de saberes que podem ser mobilizados de acordo com as necessidades e contextos.

No decorrer da graduação, deve acontecer a formação teórica e metodológica para trabalhar com imagens no ensino de História. Consoante a intelecção de Bittencourt (2009), o problema central do trabalho com imagens expressa aos professores é em relação ao tratamento metodológico que essas fontes de ensino exigem, para que não se limite à dimensão ilustrativa para introduzir temáticas de História. Ao mesmo tempo, sabe-se que não existe uma só metodologia, mas, ao se estabelecer o objetivo do emprego de determinada imagem, pode-se pensar o encaminhamento metodológico. A prática exercida pelos professores, no entanto, não possui relação somente com a formação acadêmica; há componentes da experiência exercida como estudante, aprendendo com os seus professores e podendo reproduzir essa prática (TARDIF, 2008; TARDIF; LESSARD, 2007). Assim, tanto a vivência dos estudantes entre si, em meio aos seus professores e com outros docentes no ambiente de trabalho após concluírem a graduação, são experiências que interferem na prática profissional.

O mundo contemporâneo, em que a dimensão espaciotemporal muda constantemente, com rapidez e fluidez, encontra-se permeado de imagens, sejam elas fixas ou em movimento, visíveis ou mentais; sejam elas para fins comerciais, artísticos ou pedagógicos. O fato é que a linguagem imagética constitui modalidade narrativa que se exibe em todos os ambientes sociais. Assim como a narrativa textual possui mensagens subliminares, o mesmo ocorre com as imagens que também exercem a função comunicativa. Se a linguagem imagética comunica algo, merece a devida atenção para melhor estabelecer critérios de análise e leitura; pode, assim, adentrar outros campos do conhecimento, tais como Arte, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Semiótica. No caso na Semiologia, esta última, sendo a ciência dos signos, tem potencial de perpassar e ser apropriada por todas as áreas do conhecimento, tanto para textos como para imagens. Dessa maneira, ao falarmos de imagens na formação de professores, tratemo-las em seu sentido amplo: as fixas e as em movimento, ou seja, as imagens visíveis aos olhos dos seres humanos, aquelas que constituem artefato cultural tangível.

Nosso objetivo central é investigar como os professores dos cursos de História das Universidades: Estadual do Ceará (UECE) e Federal do Ceará (UFC) ensinam com o emprego de imagens em suas práticas, para isso, nos deteremos sobre duas disciplinas de cada curso, ambas voltadas para o ensino. A utilização de

imagens em sala de aula possui relação direta com o conteúdo a ser trabalhado; portanto não se trata de qualquer imagem, mas que tenha relação com o teor histórico. Dessa maneira, verificamos se os professores consideram as categorias de análise de fonte imagética sugeridas por pesquisadores da temática imagem e ensino de História. A escolha dessas instituições de ensino superior públicas ocorreu em função de serem referências de formação de professores, no Estado do Ceará. O número de docentes que participaram da pesquisa decorre das próprias disciplinas de Ensino de História, ofertadas no segundo semestre de 2012, nos cursos das duas instituições. Como sujeitos da pesquisa, foram quatro docentes que ministravam disciplinas nesse período. Cada docente indicou um discente que já havia concluído a disciplina, para que pudesse participar da pesquisa. A participação em grupos de pesquisa e a assiduidade desses estudantes foram apontados como critério de indicação.

Dividimos nosso trabalho em duas partes. Descreveremos os aspectos metodológicos, o encaminhamento da investigação. Em seguida, apontaremos alguns resultados.

Dimensão teórico-metodológica

Interessa-nos compreender a prática dos professores de História na Escola Superior no trabalho com essa natureza de narrativa não escrita, nos cursos de formação de professores na UECE (Universidade Estadual do Ceará) e UFC (Universidade Federal do Ceará). Por esse motivo, alguns questionamentos direcionaram nossa investigação: de que maneira os professores de História utilizam a imagem como fonte/linguagem no ensino? Como os professores ensinam o uso de imagens? O fato de os futuros professores, porventura, não utilizarem imagens, pode ser considerado um reflexo da formação na graduação? A formação dos futuros professores de História propõe o trabalho com imagens? Essa formação existe? Se existe, como é realizada em sala de aula nos planos teórico e metodológico? Como os futuros professores aprendem a trabalhar com a imagem para fins de ensino? As disciplinas de ensino de História propiciam espaços de aprendizagem com fontes imagéticas?

Partimos da leitura de teóricos diferentes que estudaram imagem, principalmente os historiadores, a fim de estabelecermos relação entre fontes

imagéticas e seu ensino (BURKE, 2004; ABUD, 2003; BORGES, 2003; KOSSOY, 2001; NAPOLITANO, 2006; PAIVA, 2006; PESAVENTO, 2008; ROSSINI, 2008; SALIBA, 1997; SCHMIDT, 2002). Desde da década de 1980, com a *Nouvelle Histoire*[33], se ampliaram os objetos, problemas e abordagens nas pesquisas e no ensino de História para novas reflexões, em torno da transmissão dos teores dessa disciplina. Os teóricos nos permitiram reunir categorias, essenciais para a leitura de qualquer imagem, a considerar: como representação da realidade, verificar seu contexto de produção; quem produziu, em que período; a intencionalidade de quem produziu e o tema retratado. Podemos perceber que as fontes imagéticas requerem estabelecer relação com outras fontes, principalmente a escrita, a fim de elaborar leitura mais abrangente da realidade.

Verificamos que os documentos relacionados aos cursos de História (Diretrizes Curriculares Nacionais e Projeto Pedagógico) orientam a formação docente. Sob o prisma da formação docente, destacamos a formação dos professores de História para o trabalho com imagem, a considerar as orientações para as novas linguagens/fontes de ensino. Para a verificação da utilizada da imagem pelos professores das disciplinas, nos cursos de História da UECE e UFC, realizamos a investigação qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação não participante. Foram entrevistados quatro professores e quatro estudantes. Para as entrevistas semiestruturadas ajuntamos quatro categorias que dizem respeito à formação do professor para o uso de imagem: trajetória profissional, programa da disciplina em relação aos recursos didáticos, utilização de imagens, formação docente. A demarcação temporal estabelecida para o desenvolvimento da investigação foi o primeiro e o segundo semestres do ano de 2012. A universidade é local de apropriação e constituição de conhecimentos ditos pedagógicos que são de fundamental importância, principalmente para a educação básica, na qual a maioria dos formados estabelecerá carreira docente.

O foco de nosso trabalho está no ensino do uso da imagem pelos professores da UECE e UFC. O espaço da universidade contribui com a formação

[33] Consoante Burke (1992, p. 9), a expressão *Nova História,* surgida na França, refere-se "ao título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff, que também auxiliou na edição de uma coleção de ensaios de três volumes acerca de 'novos problemas', 'novas abordagens' e 'novos objetos' [...] é a história associada à *École de Annales*, agrupada em torno da Revista *Annales: économies, societés, civilizations*" (LE GOFF; NORA, 1976).

inicial por meio dos cursos de licenciatura em História, e o encaminhamento do ensino com imagens pode ocorrer principalmente nas disciplinas de ensino. Segundo Tardif (2008), os primeiros anos do trabalho docente são considerados de afirmação profissional, e esse aspecto permite pensar que a prática é compartilhada e aprendida mediante os pares ou no próprio processo de formação na universidade. Nesse sentido, acreditamos que boas práticas, em geral, têm grandes chances de serem reproduzidas.

A formação para o emprego de imagens no ensino de História nos remete a pensar a ideia expressa anteriormente por Maurice Tardif (2008), a respeito da importância da formação nos cursos de licenciatura para a estruturação de modelos de ensinar e de aprender, na profissão docente. É certo que existem os saberes experienciais, também validados na prática pelas concepções apreendidas e fundamentadas por intermédio das reflexões teóricas, no entanto, a universidade possui importante papel no processo formativo dos professores, propiciando a formação dos saberes curriculares, pedagógicos.

A formação para uso de imagens necessita pertencer aos cursos de licenciatura, porque o ensino de tal conteúdo e a prática dos docentes formadores poderão vir a ser um “modelo” para o futuro professor. Este é o saber profissional, transmitido pelas instituições de formação de professores; porém, segundo Tardif (2008, p.20), importa considerar o experiencial, que advém das vivências da formação escolar, “persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”. O ensino das novas linguagens na disciplina História, em especial o uso de imagens, torna-se cada vez mais importante no cenário educacional contemporâneo. Essas imagens permeiam a sociedade, partindo daquelas que entram no espaço familiar, divulgadas principalmente por canais midiáticos, destacadamente com a internet e a televisão, seguindo pelas imagens que conferem cor a cidade, até as que são introduzidas nos livros didáticos. Tratando-se da imagem no ensino de História, seu uso metodológico requer alguns cuidados expressos pelos teóricos estudados.

Para nossa investigação, reunimos algumas categorias de análise necessárias: Trajetória Profissional, Programa da Disciplina em relação aos recursos didáticos, Utilização de Imagens, Formação Docente. No que diz respeito à trajetória profissional, solicitamos que os depoentes relatassem a formação, graduação e pós-

graduação, incluindo o tempo de trabalho com ensino de História. Em relação ao programa da disciplina e aos recursos didáticos utilizados, relataram a discussão do programa com os estudantes, os recursos didáticos que costumam utilizar com frequência no ensino de História, como o planejamento da disciplina privilegia a utilização de imagens e de que modo consideraram as orientações descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História e o Projeto Pedagógico dos cursos para formar os estudantes, em relação ao uso de imagens. Outra categoria, central em nosso trabalho, refere-se à utilização de imagens pelos professores, a maneira como ensinam sua apropriação, os critérios de uso, a leitura do material imagético, a especificidade para utilizar imagens no ensino de História e os referenciais teóricos que orientam o trabalho docente com imagens. Por último, como ocorreu a formação para trabalhar com leitura de imagens na graduação ou pós-graduação, e em que momento sucedeu esse aprendizado. As mesmas categorias foram estendidas para as entrevistas com os estudantes. Partindo delas, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro docentes e quatro discentes, em conjunto com a observação não participante.

Em relação ao ensino do uso da linguagem imagética, estabelecemos critérios para análise. Esses critérios/parâmetros foram elaborados com esteio em pesquisadores sobre ensino de História e imagem, possibilitando entender essencialmente o que é imagem, como deve ser utilizada (elementos de análise) e em relação à formação docente. No trabalho com imagens, podemos considerar alguns critérios ou categorias, apontados pelos autores, contribuindo para a sua leitura, embora cada categoria imagética contenha especificidades de análise: especificar a imagem, conhecer sua origem (quem a elaborou? Onde? Quando?), qual o objetivo da imagem? O que é retratado nela (personagens, paisagens, informações escritas)? ; As técnicas de produção e materiais utilizados? Importante é considerar os objetivos visados ao analisá-la, a metodologia escolhida e os símbolos que podem remeter a outras realidades (AUMONT, 1993; BURKE, 2004; CHARTIER, 1993/2002; JOLY, 1996; KORNIS, 1992; PAIVA, 2006; PESAVENTO, 2008; SANTAELLA e NÖTH, 2008). Na lição de Joly (1996, p.49), “uma boa análise se define, em primeiro lugar, por seus objetivos”. As sugestões dos autores em relação à leitura de imagens relacionam-se com o estudo do contexto da produção e do produtor, passando pela sensibilidade do consumidor, na escola ou em qualquer

ambiente social, considerando as especificidades da História: a sua espaciotemporalidade.

Para a compreensão do uso de imagens pelos docentes, utilizamos a investigação qualitativa que se destacou na década de 1970 com o trabalho de campo. Essa proposta de investigação nos sugeriu fazer "[...] apontamentos por escrito como modo de preservar os dados a analisar, incluindo grande quantidade de descrições, registros de conversas e diálogos" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.40). Entre as cinco características da investigação qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (1994, p.48-49), podemos citar duas que foram essenciais para a pesquisa: primeiramente, o fato de exigir contato direto com o objeto: "os investigadores qualitativos assumem que o comportamento é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível ao local de estudo"; e segundo, que é descritiva, ou seja, é necessário realizar a abordagem do objeto de maneira minuciosa, percebendo os detalhes do contexto, pois

> [...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

No alcance de Minayo (1994, p.21-22), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, "[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Por essa razão, esse modelo de investigação requer observar os sujeitos e seus contextos. Entramos no local (campo), onde estavam os participantes, para conduzir a pesquisa, utilizando "métodos múltiplos que são interativos e humanísticos [...] buscam envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo" (CRESWELL; ROCHA, 2007, p.186). Tal modelo de pesquisa caracteriza-se também por ser fundamentalmente interpretativa em relação aos dados coletados no campo.

Conforme Vianna (2003, p.51), um dos principais aspectos desse método [...] é que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa, graças à sua

participação". Essa modalidade de observação deve ser entendida como processo, centrada nos aspectos essenciais para responder à pesquisa. Por esse motivo, a observação foi seletiva, focando na problemática da pesquisa, centrada no ensino do uso das imagens pelos docentes. Tais observações foram registradas em forma de narrativa escrita. Para Vianna (2003, p.83), "a observação pode ser ampla, abrangendo todo o período de permanência do observador no campo; ou pode ser seletiva, observação e descrição de eventos determinados em função do problema de pesquisa". A escolha pela observação seletiva possibilitou focalizar em sala de aula questões de maior interesse, pertinentes aos objetivos da pesquisa e, nesse caso, observamos quatro (4) aulas de cada disciplina, sendo que minimante em uma das aulas o docente veio a utilizar imagem, possibilitando assim conhecer a respectiva prática. Em função da greve de 2012, no entanto, ocorreu atraso no calendário da UFC, consequentemente, no cronograma dos docentes; isso não permitiu observar todas as aulas que nos propomos no curso de História dessa instituição.

Uma das técnicas fundamentais nas pesquisas qualitativas são as descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos, em determinado contexto, incluindo maior número possível de traços observados. Entre as estratégias utilizadas para a concretização da observação e citadas por Vianna (2003), podemos acrescentar a realização de notas de campo, observações, entrevistas informais, entrevistas gravadas e outras conversas. Após cada entrevista e observações, registrávamos as impressões e/ou aspectos relevantes, de acordo com nosso objetivo de investigação, - nunca durante o processo, mas posteriormente, a fim de não comprometer ou influenciar o andamento da pesquisa na relação com os sujeitos.

Para a coleta de dados, utilizamos as entrevistas, análise documental e observação não participante. Foram entrevistados quatro professores e quatro estudantes do curso de História de duas instituições de ensino superior públicas de Fortaleza (UECE e UFC). Dessa forma, tornou-se essencial a coleta de dados por meio de entrevista e observação. "Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134). Após a entrevista semiestruturada, foi solicitado que os docentes indicassem um estudante que já tivesse concluído a disciplina para participar da pesquisa. As

entrevistas foram gravadas em áudio (utilizando um gravador digital SONY / ICD-PX312) e utilizadas em conjunto com as observações "[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134). O interesse pela entrevista semiestruturada se deve "[...] à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista, com planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário" (FLICK, 2009, p.143). A fala dos sujeitos passou pelas categorias que foram reunidas, com esteio nos objetivos do trabalho.

A escolha das disciplinas justifica-se por seu caráter de ensino, tendo função importante na formação docente em História, e foram as disciplinas de ensino disponibilizadas pelas instituições no período da realização da pesquisa de campo. As observações foram realizadas no decorrer do segundo semestre de 2012, em que os professores utilizaram a imagem como recurso didático-pedagógico. Estabelecemos o número de quatro aulas para poder acompanhar o processo de encaminhamento, leitura de imagens e outras possíveis orientações. Na UECE, as observações ocorreram conforme o cronograma dos professores que comunicaram previamente. Em relação à UFC, em virtude da greve que adentrou o segundo semestre de 2012, houve atraso no calendário, além de serem observadas somente 50% das aulas previstas com o docente 03, e nenhuma das aulas de um dos docentes. Ao estabelecermos contato com os professores da UFC, no inicio de 2013, relataram que não utilizaram imagens na reta final das disciplinas justamente em função do atraso do calendário acadêmico; mas os estudantes apresentaram trabalhos, utilizando-as; porém não ocorreu a comunicação prévia, para que pudéssemos observar os trabalhos sustentados.

Em relação às entrevistas, utilizamos a semiestruturada, pois permite que o entrevistador fique mais livre para ir além das respostas dos entrevistados. "Considera-se que esses tipos de entrevistas permitem que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos do que nas entrevistas padronizadas, e ainda forneçam uma estrutura maior de comparabilidade do que nas entrevistas focalizadas" (MAY, 2004, p.148).

O emprego da investigação qualitativa, com método de observação, torna-se necessário para compreender o que os professores entendem por imagem, com suporte em que referenciais teóricos desenvolvem a leitura dela e a maneira como se trabalha em sala de aula com os estudantes, na formação de professores.

A pesquisa exploratória nos cursos da História da UECE e UFC foi realizada no primeiro semestre de 2012. Obtivemos o primeiro contato com as secretarias dos cursos e os respectivos coordenadores, em que apresentamos o objetivo da pesquisa. Após esse momento, com a assinatura dos termos de anuência pelos coordenadores, foi estabelecido contato com os professores das disciplinas de ensino para verificar a disposição para participarem da pesquisa. No decorrer do segundo semestre de 2012, deu-se inicio às entrevistas semiestruturadas com os docentes e discentes. Apenas um professor da UFC não concordou em participar por considerar não ser de sua competência falar sobre a temática da pesquisa. Mostrou-se resistente e falou que o trabalho com imagens estaria sob competência do professor "X"; portanto não queria entrar em sua área.

Esse caminho trilhado para constituir a pesquisa de campo nem sempre foi retilíneo, porque, muitas vezes, tivemos imprevistos, sendo necessário remarcar e adequar-nos aos sujeitos participantes. Embora tivéssemos a programação e agendamento prévios das entrevistas e aulas a observar, foi necessário encarar os percalços. Chamamos de percalços o surgimento de outros compromissos dos docentes, em função da própria universidade, tendo que remarcar a entrevista ou a própria aula de observação; atividades universitárias extraclasse; a mudança do calendário em função da greve da UFC; eventos acadêmicos; o esquecimento da entrevista por parte dos discentes; e, até mesmo, em alguns casos, a falta do docente à instituição; muitos *e-mails*, telefonemas, idas e vindas às respectivas instituições pesquisadas, algumas vezes sem obter êxito, outras com sucesso. O investigador vai ao campo de pesquisa e precisa ajustar-se aos sujeitos investigados; esse processo exigiu flexibilidade, pois existem diversas situações que fogem do controle e passa-se a depender dos sujeitos para dar continuidade à investigação. Importa destacar o fato de que essas situações descritas não ocorreram com todos os entrevistados, mas entram no todo do processo.

Na perspectiva de preservar a identidade dos entrevistados, utilizamos a nomenclatura numeral cardinal para identificar os docentes: os números 1 e 2, para

referência aos professores e estudantes da UECE, e 3 e 4 para mencionar os docentes e estudantes da UFC. A mesma identificação está sendo posto para docentes e discentes, pelo fato de os estudantes terem sido indicados pelos próprios professores para a realização das entrevistas e por terem cursado as respectivas disciplinas.

A começar pela UECE, em agosto de 2012, entrevistamos o docente 1. Como já havíamos explicado previamente sobre a pesquisa, no primeiro contato que tivemos, o docente trouxe material relacionado a anais de eventos, assim como artigos relacionados ao ensino de História e imagem que havia adquirido no primeiro congresso de que participou no Sul do Brasil, há alguns anos. Fez questão de relatar um ou dois artigos e teóricos que serviram como base para seu inicio de trabalho com ensino de História. No final da entrevista, o docente mostrou-se aberto a qualquer esclarecimento. Combinamos as aulas de observação e ele indicou um estudante para participar da entrevista.

No inicio do mês de setembro de 2012, entrevistamos o docente 2 da UECE, que nos acolheu em sua sala de trabalho. Quanto à temática do uso de imagem, reconheceu a necessidade da formação para o uso dessa linguagem e, ao mesmo tempo, e colocou disponível para qualquer eventual esclarecimento que não tenha ficado explicito na entrevista. Em sua fala, asseverou que nem sempre consegue utilizar imagens como deveria, em razão do curto espaço de tempo destinado à disciplina e à quantidade de conteúdos que devem ser trabalhados na formação dos professores. Combinamos os dias em que observamos as aulas; no decorrer dessas observações, o docente indicou um estudante a ser entrevistado.

A UFC passou pelo processo de greve dos professores, que iniciou em junho e foi finalizada no final de agosto de 2012. Marcamos e desmarcamos, algumas vezes, com os docentes, que solicitamente negociaram nova data por meio de contatos presencial, por telefone e por *e-mail*. No inicio de outubro de 2012, realizamos as entrevistas com os professores 3 e 4. Com o docente 3, inicialmente, ocorreu certo desconforto, para falar da temática; mas, no transcorrer da entrevista, foi sentindo-se à vontade para relatar a prática de ensino com imagem, até porque a formação inicial em Comunicação Social lhe agregou competências para esse trabalho. Como estavam iniciando o semestre atrasados em função da greve,

ficamos no aguardo do docente 3, para realizar a observação das aulas com uso de imagens. Sua proposta envolveu a discussão de dois filmes.

O docente 4, mesmo com as mudanças de datas, idas e vindas para acertarmos o dia da entrevista, nos atendeu em sua sala, no curso de História. Em sua fala, passou segurança no trabalho com imagens, principalmente com fotografia da História do Ceará. Acordamos que no momento do uso de imagens, entraria em contato conosco, no entanto, acabou por não utilizar. Conversando com esse docente em janeiro de 2013, relatou que orientou trabalho com uso de fotografias por um grupo de alunos que apresentaram seminário; entretanto, não ocorreu a comunicação da data da apresentação, não sendo possível observar as aulas.

Após cada entrevista, solicitamos que os docentes encaminhassem o plano de aula e o cronograma de atividades, a fim de acompanhar as aulas e assim realizar as observações. Entre os quatro, somente o docente 2 (UECE) encaminhou os materiais solicitados via *e-mail*. Portanto, não foi possível acessar os planos de aula e cronogramas de atividades de três docentes.

Além das entrevistas, realizamos a pesquisa documental, tendo como fontes: DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História), resoluções, pareceres e Projeto Político-Pedagógico dos cursos. Por documento entende-se que é todo material produzido em determinado período, que pode ajudar o pesquisador em sua análise e constituição da pesquisa. “Para alguns pesquisadores, um documento representa um reflexo da realidade. Ele se torna um meio através do qual o pesquisador procura uma correspondência entre a sua descrição e os eventos os quais ela se refere” (MAY, 2004, p.212). Neste caso, a documentação, e principalmente os projetos pedagógicos, apoiados nas DCNs, estabeleceram o modelo de formação dos referidos cursos e a utilização das diferentes fontes para o ensino.

As observações informais, que denominamos serem aquelas que atravessaram todo o processo da pesquisa, permitiram apontar alguns elementos não expressos pelos sujeitos em momentos formais das entrevistas. Registrar os pormenores do cotidiano da pesquisa não foi fácil, porque, além das percepções sobre os sujeitos e suas práticas, e as informações que proporcionaram o contato com o campo, não foi simples o exercício de descrever minuciosamente. Um aspecto importante, que passou pelos estudantes das duas instituições, foi o fato de

verbalizarem a falta de interesse pelas disciplinas de ensino de História, mesmo reconhecendo ser importantes para a formação. Entre os estudantes, foi relatada a desvalorização ou desprestígio das disciplinas de ensino em relação às de pesquisa. Mesmo que os documentos dos cursos de História estejam apontando a integração entre ensino e pesquisa, na prática, perpassa uma cultura de separação, que nesse caso é verbalizada tanto pelos estudantes como pelos docentes. Um dos professores, ao finalizarmos a entrevista, comentou a resistência dos estudantes com o ensino de História, pois "eles sabem e reconhecem que é importante, mas não levam a sério!".

No item a seguir, delineamos alguns resultados, com suporte nas categorias escolhidas para as entrevistas, observações e análise documental.

Alguns resultados

O ensino do uso de imagem na formação de professores de História é expresso como prática necessária ante as orientações prescritas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de História e em sua apropriação pelos projetos pedagógicos dos cursos. Formar professores para que possam utilizar imagens no ensino de História nos remete a pensar sobre a própria sociedade e a educação, com o constante apelo à dimensão do visual. Consideramos que esse aprendizado tem a universidade como espaço formativo por excelência.

Partindo da leitura de distintos teóricos da História, Semiótica, Antropologia Visual, apontamos categorias a serem consideradas para o trabalho com leitura de qualquer categoria imagética, fixa ou em movimento. Reconhecemos a necessidade de a disciplina História entrar em outras áreas do conhecimento, a fim de constituir um arcabouço teórico que permita conhecer e direcionar o trabalho com imagens no ensino. Os teóricos relacionados à imagem e à trajetória do ensino de História no Brasil permitiram eleger categorias para a elaboração da leitura de fontes imagéticas.

Consideramos o conceito de formação docente, suscitado por Tardif (2008), que nos remeteu aos saberes constituídos no decorrer das experiências pessoais e profissionais. As reflexões sobre a formação de professores que surgiram conferiram destaque no decênio de 1990 na Europa e América do Norte, e,

posteriormente passaram a interferir no Brasil. Nesse sentido, as DCN's e o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, gradativamente, foram incorporando elementos de reflexão e orientação em relação ao perfil dos professores de História, mesmo passando pelas DCN's a valorização da pesquisa, deixando a formação docente em segundo plano.

A primeira categoria de análise corresponde à trajetória profissional. Constatamos que o docente que não se graduou em História obteve formação mais consistente para trabalhar com imagens; mesmo assim, reconhece as limitações, não sente segurança para trabalhar com determinadas categorias, como, por exemplo, o cinema, embora o utilize na disciplina que ministra. Os demais professores adquiriram essa formação após terem concluído a graduação, com as necessidades do próprio trabalho, ao considerarem as novas discussões da pesquisa e do ensino de História.

Com relação ao programa da disciplina, os docentes discutiram com os estudantes no decorrer dos primeiros dias de aula; consideraram as orientações dos PCN's e organizaram a utilização de imagem, mas essa utilização foi mínima.

Verificamos diferentes práticas com imagens, que levam em consideração aspectos básicos para a elaboração de sua leitura. As práticas dos professores entrevistados são heterogêneas e consideram elementos comuns na leitura de imagens: reconhecem como sendo representação de uma dada realidade, assim como a existência de um produtor, tempo e espaço, e que possuem valores específicos interferentes na produção.

Em algumas situações, no entanto, constatamos a falta de objetivos e metodologia. Quando verificada a prática de ensino com uso de imagens entre os docentes, conferimos que grande parte relatou haver considerado as categorias essenciais para a leitura de imagens; mas ainda há resistências e dificuldades para utilizar essa fonte de ensino; talvez por esse motivo prevaleça a utilização de textos. Em algumas situações de nossa observação e da entrevista com os discentes, verificou-se a falta de objetivos com o uso da imagem e a não relação com o ensino de História. Conforme a revisão de literatura, as entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas de ensino de História e pelos estudantes que passaram por essas disciplinas, assim como a observação que realizamos, foi possível detectar o fato de que o uso de imagem, e até mesmo de outras

fontes/linguagens de ensino, permanecem pouco utilizadas, priorizando-se o emprego de material textual.

O ensino do uso de imagens no curso de História da UECE pelo docente 1 não teve objetivos definidos; a observação de sua prática permite dizer que, apesar de reconhecer elementos importantes para a elaboração de sua leitura, isso não ocorreu. O encaminhamento da reflexão deteve-se no âmbito de conteúdos históricos sem relacioná-los ao ensino. De acordo com o estudante 1, privilegiou-se o texto escrito. O docente 2 reconheceu as dificuldades de utilizar imagens; porém, de acordo com os objetivos da disciplina e da própria aula, realizou trabalho com documentários e fotografias, orientando categorias de leitura e relacionando com a prática de ensino de História. Tal prática confirma-se nos relatos do estudante 2 e na própria observação.

Na UFC, o uso de imagens foi encaminhado em consonância com os objetivos das disciplinas dos professores. Mesmo assim, é relativamente pouco utilizada. Conforme os relatos dos docentes, a pesquisa permanece como foco no curso de formação de licenciatura. Embora os documentos apontem a relação de proximidade entre ensino e pesquisa, e os estudantes 3 e 4 reconheçam que já ocorreram avanços, ainda se prioriza a formação do pesquisador. Assim, o uso de imagens pelo docente 3 permitiu discutir os conceitos da disciplina, mas não se estabeleceu relação com o ensino de História. Embora não tenha sido possível realizar as observações da prática do docente 4, revelou em sua fala o esforço em aproximar a pesquisa ao ensino, mesmo que o tratamento da imagem se detenha na perspectiva da fonte histórica.

As diferentes práticas com imagem trouxeram à tona antiga discussão que, vez ou outra, aflora nos seminários e congressos da área, que é justamente o fato de que os cursos de licenciatura se propõem em formar licenciados e, na prática formativa, se supervalorizam as disciplinas especificas dos cursos de História, com ênfase na pesquisa. Nesse sentido, docentes e estudantes relataram essa dissociação. Os docentes reconheceram a atitude de resistência dos estudantes em relação ao ensino de História, e os estudantes confirmam tal posição; porém acreditam ser fundamental para a formação.

Uma das maiores dificuldades expressas pelos docentes e discentes das disciplinas investigadas não está somente no ensino da utilização de imagens, mas

nas próprias disciplinas de ensino de História. Conforme os relatos dos discentes, são disciplinas consideradas “menos importantes”, em relação às específicas do curso, e essa desvalorização também penetra o comportamento de boa parte dos docentes, que supervalorizam a pesquisa em detrimento do ensino. A maioria dos professores comentou que os estudantes demonstram desinteresse pelas disciplinas de ensino, com resistências à participação e realização de atividades.

Os professores relataram diferentes práticas com imagem, a maioria delas coerente com a orientação dos teóricos. Podemos considerar que não tiveram formação no decorrer da graduação e foram “forçados” a constituir essa formação para ensinar. A formação para o uso de imagem não ocorreu nos cursos superiores. Os docentes graduados, ou mesmo pós-graduados, em História, não tiveram formação para ensinar com fontes imagéticas. Os saberes para utilização de imagens foram sendo mobilizados, apropriados, constituídos, de acordo com as necessidades do próprio trabalho. Uma das estratégias a que os professores recorreram para constituir a prática com imagens foi por meio de formação adquirida em eventos/congressos e estudos particulares.

Na sua vez, os professores reconheceram que pouco se utilizam de novas fontes para o ensino nas disciplinas investigadas, mesmo perante as orientações prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História. Foi unânime, no entanto, o reconhecimento da necessidade de realização do trabalho com imagens, tendo estado a demonstração de que ainda sentem dificuldades para sua plena utilização na formação de professores.

Por sua vez, os estudantes relataram aspectos coerentes e incoerentes nas falas dos docentes. Segundo os estudantes, há o apego aos textos e utilizam-se poucas fontes para o ensino; de modo geral, as imagens se tornam meios para a discussão dos conceitos propostos nas respectivas disciplinas de ensino de História. A discussão do uso de imagens no ensino de História não é articulada por todos os docentes, surgindo outra problemática: a dissociação entre ensino e pesquisa, entre professor e pesquisador. Outro aspecto diz respeito ao aprendizado, porquanto, se não aprendem na universidade, hão de aprender com seus pares, na prática da profissão. Ou talvez não aprendam, por não terem modelos de referência.

Notamos que os relatos de 75% dos professores e de 100% dos estudantes exibiram dissociação entre ensino e pesquisa, além de relatarem

resistência por parte de estudantes e mesmo dos docentes em relação ao ensino de História. Por sua vez, a prática de ensino com essas diferentes fontes é de fundamental importância para o aprendizado do futuro professor, para a constituição de práticas em sala de aula na educação básica. Se as disciplinas são encaminhadas aos cursos de História, priorizando a utilização de textos, não considerando as novas fontes de ensino, a tendência é que também essa prática seja reproduzida; ou seja, o espaço de formação deve propiciar a utilização de imagens: se os professores ensinam, os estudantes aprendem como ensinar, e isso passa pela prática. Se o espaço de sala de aula não propicia tal prática, se o tempo "engole" o cronograma, com a necessidade de priorizar certos aspectos da formação docente, o desafio talvez esteja em promover espaços de estudos, na perspectiva de sanar essas dificuldades.

REREFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, v.22, p.183-193, 2003.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993, 317p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, 408p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, 336 p.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003,136p.

BRASIL. PARECER CNE/CES nº. 492/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História- MEC.

BRASIL. PARECER CNE/CP nº. 28/2001- Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História- MEC.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 1**,** 18 de fevereiro de 2002-MEC.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº. 009/2001**,** 8 e maio de 2001- MEC.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES nº13/2002, de 13 de março de 2002- MEC.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES nº 1/2001, de 3 de abril de 2001- MEC.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004, 264p.
_____ (org.). **A Escrita da História**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, 354p.

CHARTIER, Roger. Imagens. In: BURGUIÉRE, André (org.). **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993, p.405-408.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tradução portuguesa de Maria Manuela Galhardo, 2002, 244p.

CRESWELL, John W.; ROCHA, Luciana de Oliveira. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007, 296 p.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 164p.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1996, 152p.

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um embate metodológico. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p.237-250.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001, 163p

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História**: novas abordagens. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, 200p.

_____ (orgs.). **História**: novos objetos. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, 235p.

_____ (orgs.). **História**: novos problemas. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, 193p.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processo**.** Porto Alegre, Artmed, 2004, 288p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, Vozes, 1994, 80p.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel: os historiadores e as fontes audiovisuais e musicais. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006, p.235-289.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 119p.

_____. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008, p.99-122.

ROSSINI, Miriam de Souza. O cinema e a história: ênfases e linguagens. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008, p.99-122.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo de imagens. IN: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997, p.117-127.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008, 222p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para a formação do professor de História. **História & Ensino**, Londrina, v.8, edição especial, out. 2002, p.169-184.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 325p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 317 p.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003, 106p.