

EDUCAÇÃO

Diferentes Processos de Aprendizagem

Resiane Silveira (Org.)

Volume
4
2023



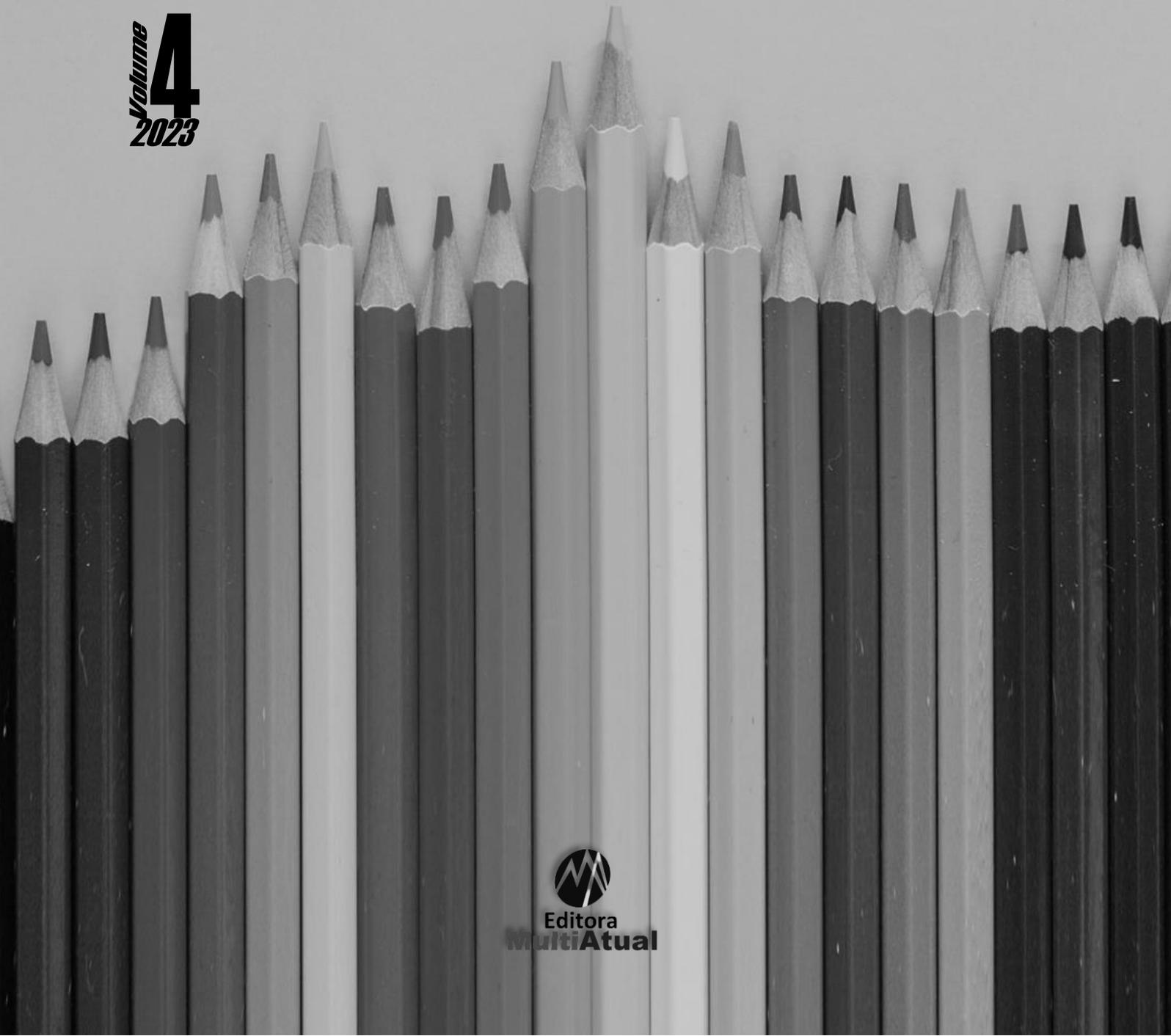

Editora
MultiAtual

EDUCAÇÃO

Diferentes Processos de Aprendizagem

Resiane Silveira (Org.)

Volume
4
2023




Editora
MultiAtual

© 2023 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Resiane Paula da
S587e Educação: Diferentes Processos de Aprendizagem - Volume 4 /
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora
MultiAtual, 2023. 93 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6009-010-1

DOI: 10.5281/zenodo.8051348

1. Educação. 2. Docência. 3. Tecnologias. 4. Processos. 5. Ensino
e Aprendizagem. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370

CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2023/06/educacao-diferentes-processos-de.html>





AUTORES

**ADRIANA DOS SANTOS
GABRIEL VERAS REIS
HEMILY MOZA RIOS
JANETE FRANCISCO NERI
JOICY DE SOUZA RIBEIRO QUITETE
JOSÉ CLEUDO GOMES
LAUIZA RANGEL DA SILVA
LUANE GOMES DE AZEVEDO
MARIA JADE POHL SANCHES
MICHELE DA SILVA BASTOS RODRIGUES
RENILDO LÚCIO DE MORAES**

APRESENTAÇÃO

A Educação não se restringe à transmissão de conhecimentos, haja vista que utiliza mecanismos que ajudam os alunos a ter mais autonomia e aprimorar o seu senso crítico, além de atuar no aperfeiçoamento de uma série de habilidades e competências úteis na vida pessoal e profissional.

Na sociedade contemporânea globalizada, as transformações sociais, econômicas, tecnológicas e culturais acontecem em uma velocidade cada vez maior. Com isso, a Educação se torna ainda mais relevante para que as pessoas possam entender, se adequar e interagir com as mudanças que ocorrem no mundo, bem como criar e aproveitar oportunidades.

Além disso, o acesso à Educação é substancial para que o cidadão conheça os seus direitos e deveres, tornando-se mais consciente e tolerante sobre as questões sociais. O desconhecimento desses direitos pode acarretar diversos problemas, sendo que um dos principais é a exclusão das minorias.

A obra apresenta trabalhos com a Temática Educação, a docência, o processo de ensino e aprendizagem, a interação do indivíduo com a sociedade, bem como nos traz reflexões para Professores, estudantes e a própria comunidade, pensando em diferentes formas de transformar e melhorar a nação.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 1 TECELANDO POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO <i>Joicy de Souza Ribeiro Quitete; Lauiza Rangel da Silva; Michele da Silva Bastos Rodrigues; Luane Gomes de Azevedo</i> | 8 |
| Capítulo 2 EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO INVESTIGATIVO COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA - RJ <i>Hemily Moza Rios</i> | 24 |
| Capítulo 3 PROJOVEM URBANO, CURRÍCULO INTEGRADO E EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO: O ESTUDO DE CASO NA E.M.E.F. PROFESSOR DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES EM JOÃO PESSOA/PB <i>Renildo Lúcio de Moraes; José Cleudo Gomes</i> | 36 |
| Capítulo 4 ARTETERAPIA E EDUCAÇÃO: CAMINHOS QUE LEVAM A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA <i>Adriana dos Santos; Janete Francisco Neri</i> | 57 |
| Capítulo 5 NAVEGANDO NAS TRILHAS DO AUTISMO: A PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA E UM MONITOR DE CRIANÇAS AUTISTAS <i>Gabriel Veras Reis; Maria Jade Pohl Sanches</i> | 69 |
| AUTORES | 91 |



Capítulo 1
TECELANDO POLÍTICAS PÚBLICAS
SOBRE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO
Joicy de Souza Ribeiro Quitete
Lauiza Rangel da Silva
Michele da Silva Bastos Rodrigues
Luane Gomes de Azevedo

TECELANDO POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

Joicy de Souza Ribeiro Quitete

Mestranda em Cognição e Linguagem – UENF, joicyquitete@yahoo.com.br

Lauiza Rangel da Silva

Mestranda em Cognição e Linguagem – UENF, lauizarangeldasilva@gmail.com

Michele da Silva Bastos Rodrigues

Coordenadora de Projetos Educacionais - Prefeitura Municipal de São João da Barra/ RJ, bastosmichele2020@gmail.com

Luane Gomes de Azevedo

Pedagoga da Prefeitura de Cardoso Moreira/ RJ, azevedoglua@gmail.com

RESUMO

A educação brasileira perpassa desafios que impulsionam novas formas de atendimento a diversidade do seu público, então como ferramenta de transformação social tende a garantir que os direitos dos alunos sejam efetivados. Nesta perspectiva, o presente estudo visa identificar as políticas públicas para o fortalecimento da educação inclusiva do aluno surdo, enfatizando a importância do profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como responsabilidade social no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. A metodologia da pesquisa deste estudo de abordagem qualitativa, apresenta análises sobre estudos de diversas obras de autores como Bucci (2002), Góes; Laplane (2004), Pimenta (2006) e outros; e documentos legais pertinentes as formas de atendimento ao aluno surdo e efetivação dos seus direitos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei Federal Nº 10.436/ 2002 que reconheceu a LIBRAS como forma de comunicação e expressão em âmbito nacional (BRASIL, 2002), a Lei Federal Nº 12.319/ 2010 (BRASIL, 2010) que regulamentou a profissão do tradutor e intérprete de LIBRAS, entre outras legislações. Assim, acredita-se que para uma educação emancipatória, o respeito é basilar, objetivando o desenvolvimento pleno do aluno surdo, fortalecendo sua identidade cultural.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Tradutor e Intérprete de Libras.

ABSTRACT

Brazilian education goes through challenges that drive new ways of serving the diversity of its public, so as a tool for social transformation it tends to ensure that

students' rights are put into effect. In this perspective, the present study aims to identify public policies for strengthening inclusive education for deaf students, emphasizing the importance of the professional translator and interpreter of LIBRAS (Brazilian Sign Language) as a social responsibility in the teaching and learning process of deaf students. The research methodology of this study, with a qualitative approach, presents analyzes on studies of several works by authors such as Bucci (2002), Góes; Laplane (2004), Pimenta (2006) and others; and legal documents pertinent to the forms of assistance to deaf students and the realization of their rights, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (BRASIL, 1996), Federal Law No. 10.436/2002, which recognized LIBRAS as a form of communication and expression in (BRASIL, 2002), Federal Law No. 12.319/2010 (BRASIL, 2010) which regulated the profession of LIBRAS translator and interpreter, among other legislation. Thus, it is believed that for an emancipatory education, respect is fundamental, aiming at the full development of the deaf student, strengthening their cultural identity.

Keywords: Education. Inclusion. Libras Translator and Interpreter.

INTRODUÇÃO

A educação angariou transformações que contribuíram para o avanço das formas de atendimento do aluno surdo. Assim, as políticas públicas estão fortalecendo um cenário que por séculos as práticas excludentes eram soberanas sobre as práticas inclusivas.

Nesta perspectiva, as práticas inclusivas fortalecidas pelas políticas públicas, possibilitaram novas reflexões e ações nos ambientes escolares, como para além do acesso dos surdos nas escolas regulares, visando sua permanência e o desenvolvimento satisfatório do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo visa identificar as políticas públicas para o fortalecimento da educação inclusiva do aluno surdo, reconhecendo a importância do tradutor/ intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como responsabilidade social na promoção da acessibilidade comunicacional entre surdos e ouvintes.

A pesquisa por meio da abordagem qualitativa descritiva apresenta análises sobre estudos de diversas obras de autores como Bucci (2002), Góes; Laplane (2004), Pimenta (2006) entre outros; e documentos legais pertinentes as formas de atendimento ao aluno surdo e efetivação dos seus direitos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), A Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (1996), a Lei Federal Nº 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como forma de comunicação e expressão, o Decreto 5.626/ 2005 que regulamentou

a lei anteriormente mencionada, a Lei Federal Nº 12.319/ 2010 que reconheceu a profissão do tradutor e intérprete de LIBRAS visa promover a acessibilidade e eliminação de barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) entre outras legislações pertinentes a inclusão e direitos do aluno surdo.

Acredita-se que a inclusão é processual e contínua, todos os envolvidos na educação do aluno surdo poderão contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, visando minimizar as práticas excludentes, potencializar as práticas inclusivas.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO SURDO

A política pública diz respeito à intervenção do Estado na vida social para atingir objetivos de interesse comum. Portanto, considera-se uma espécie de intervenção na sociedade cujo objetivo é promover o bem-estar social, organizado de acordo com os interesses sociais e realizado na forma de ações desenvolvidas por meio de programas e projetos (BUCCI, 2002).

A percepção de Bucci (2002) vai ao encontro de Frey (2000) quando o mesmo afirma que o termo política pública refere-se as leis, regulamentos, diretrizes, planos, orçamentos e demais decisões tomadas no âmbito do poder público. E sua dinâmica é definida em termos de respeito às demandas sociais. Assim, pode-se entender que o desenvolvimento de políticas públicas deve refletir os interesses e necessidades da sociedade.

No Brasil, as políticas públicas foram impulsionadas por meios de manifestações internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975).

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

Nesta concepção de direitos, as políticas públicas, ainda que sejam um tema muito recente, pois esse conceito surgiu no Brasil a partir da década de 1980, as

iniciativas públicas voltadas à proteção e promoção da qualidade de vida das pessoas com deficiência têm se mostrado amplas e abrangentes.

Um impulso especial foi a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), cujo objetivo foi definir políticas, inspirando ações voltadas para as pessoas com deficiência e diretrizes de ação nos níveis regional, nacional e internacional, considerando a política e a organização da Educação Especial pois “demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional” (SALAMANCA, 1994).

Os principais objetivos enunciados na Declaração de Salamanca (1994) objetivam propor a inclusão de todas as crianças na escola regular, assim, conduz uma perspectiva de reforma do sistema educativo para que todos, sem exceção, usufruam dos seus direitos à educação, assim, como o aluno surdo (BRASIL, 1994).

2. Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994).

É possível perceber que o documento confirma principalmente a relação inerente entre igualdade de direitos e respeito às diferenças. Fica claro também que a proposta básica é que a escola se adapte aos alunos e respeite sua diversidade, em contraste com o modelo anteriormente existente que sustentava um sistema de ensino tradicional ao qual os alunos deveriam se adaptar na estrutura. (GÓES; LAPLANE, 2004).

Neste contexto, alguns dos objetivos formulados pela Política Nacional de Educação Especial incluíam (BRASIL, 1994, p.49):

a) Desenvolvimento global das potencialidades dos alunos; b) Incentivo à autonomia, cooperação, espírito crítico e criativo da pessoa portadora de necessidades especiais; c) Aquisição do “saber” e do “saber fazer”; d) Desenvolvimento de habilidades linguísticas, particularmente dos surdos; e) Acesso e ingresso no sistema educacional tão logo seja identificada a necessidade de estimulação sensorial específica; f) Expansão do atendimento às pessoas com necessidades especiais na rede regular e governamental de ensino; g) Oferta educacional até o grau máximo de aprendizagem compatível com as aptidões dos alunos; h) Organização de ambiente educacional o menos restritivo possível; i) Provimento do sistema escolar de mobiliário e de recursos tecnológicos para o processo ensino-aprendizagem do portador de deficiência física; j) Exercício do direito de escolha das filosofias de educação para surdos; k) Aprimoramento do ensino da língua portuguesa para surdos nas formas oral e escrita, por meio de metodologia própria; l) Incentivo à utilização da Linguagem de Sinais no processo de ensino aprendizagem de alunos surdos (BRASIL, 1994, p.49).

É possível observar que há preocupação evidente expressa no texto da Política Nacional de Educação Especial (1994) foi garantir aos surdos mesmas condições e oportunidades educacionais que o conjunto da população brasileira tem, enfatizando o desenvolvimento global de suas potencialidades e incentivando o desenvolvimento crítico das pessoas, de forma autônoma e criativa. Ressalta também o respeito à sua singularidade, o que reforça a importância da Língua Brasileira de Sinais como metodologia de ensino a ser adotada na educação do aluno surdo.

Portanto, entende-se que pessoas com deficiência recentemente foram tratadas como sendo de responsabilidade do Estado e da sociedade em geral. E embora as organizações de defesa de direitos e demais iniciativas voltadas à implementação de políticas públicas ou privadas ainda estejam dispersas, a educação inclusiva tem sido uma proposta de grande alcance, o que pressupõe uma mudança cultural consistente a ser desencadeada em todas as esferas sociais (FAS, 2003).

No caminhar para o firmamento das práticas inclusivas e desenvolvimento significativo no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), menciona a Educação Especial como modalidade de ensino, direcionando ações educativas que visam minimizar a exclusão escolar e potencializar o acesso e permanência do aluno no ambiente educacional.

Assim, no Art. 58, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) destaca que o atendimento educacional deve dispor de recursos de classes ou escolas especializadas nos casos em que seja impossível integrá-los em classes e

escolas comuns. As contribuições do sistema educacional de ensino e sua responsabilidade em fornecer e assegurar as bases para a Educação Especial são abordadas posteriormente no Art. 59 da referida lei, que preceitua:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Um dos conceitos importantes expresso na LDBEN 9.394/96 foi a mudança do enfoque de “especial”, conforme menciona Carvalho (2000, p.17):

[...] especiais devem ser as alternativas educativas que a escola precisa organizar para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem (CARVALHO, 2000, p.17).

Então, 2002 a Lei Federal Nº 10.436, marca uma trajetória de lutas e conquistas dos surdos, quando reconheceu a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como meio de comunicação e expressão, fortalecendo a comunidade surda. No mesmo ano, visando maximizar os incentivos à educação das pessoas com deficiência, principalmente quanto à acessibilidade e eliminação de barreiras visando consolidar o processo de inclusão dos surdos, a Lei nº. 10.098/ 2002, a chamada lei de acessibilidade, veio ratificar a importância da inclusão escolar dos surdos, estabelecendo regras gerais e critérios básicos para a acessibilidade de pessoas com deficiência (BRASIL, 2002).

Desta forma, o documento estabelece algumas definições como:

IX - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização

ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência) (BRASIL, 2002).

O texto legal garante ao surdo acessibilidade comunicacional, sendo enfática no Art. nº. 17 quando menciona a responsabilidade do Poder Público visando garantir que quaisquer barreiras de comunicacionais sejam removidas, que mecanismos e alternativas sejam estabelecidos para tornar os sistemas de comunicação e sinalização acessíveis às pessoas com deficiências sensoriais e dificuldades de comunicação (BRASIL,2002).

A esse respeito, ressalta-se:

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, 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.
Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (BRASIL, 2002).

Visando consolidar a Lei Federal Nº 10.436/2002, houve a regulamentação da referida lei por meio do Decreto Nº 5.626/2005, assim, ampliou as formas de atendimento ao aluno surdo e diferenciou pessoa com deficiência e surdo, mencionando que:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Seguindo as normatizações do decreto supracitado, ressalta-se no documento normativo a necessidade da LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Normal Superior, Fonoaudiologia e em nível médio no curso de Formação de Professores; a difusão da LIBRAS e outras normas que visam efetivar a inclusão do surdo.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) é outro documento norteador que assume um compromisso social com transformações educacionais por meio de diretrizes e metas. Desta forma, parte dos compromissos constantes na Declaração de Salamanca (1994), garantindo no Art. 2º nas suas quatro primeiras diretrizes a:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2014).

Entre as medidas de apoio do Estado, especificamente definidas para a disponibilização de um sistemas de educacionais inclusivos para pessoas com deficiência, foram os programas: Informática na Educação Especial – PROINESP, Interiorizando Braille e Interiorizando Libras (de formação de professores), Educar na Diversidade, implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, a universalização da entrega de livros didáticos em Braille ao ensino fundamental, a disponibilização das coleções de literatura infanto-juvenil digital em Libras e do Dicionário Ilustrado Trilíngue - Português, Inglês e Libras (PIMENTA, 2006).

Outro exemplo que confirma a atenção das políticas públicas brasileiras voltadas à educação inclusiva enfocando o ensino superior foi a criação do primeiro curso de graduação bilíngue LIBRAS/Português, de cursos de graduação e pós graduação à distância em Educação Especial e docurso à distância Letras/Libras¹ em diversos estados, com polo na Universidade Federal de Santa Maria/RS, entre outras iniciativas (PIMENTA, 2006).

Ressalta-se que muitas normatizações citadas neste estudo visam responder às exigências da Declaração de Salamanca (1994), em particular o firmamento do item 19, que menciona a necessidade de levar em conta a importância da língua de sinais como meio de comunicação para surdos no desenvolvimento de políticas educacionais.

O objetivo das políticas públicas é incluir, no âmbito social, o reconhecimento sobre os direitos de cidadania de crianças, jovens ou adultos com deficiência, bem como acerca de seus direitos de integrarem-se socialmente; e também no âmbito educacional, seja no que diz respeito aos aspectos administrativos (como a

¹ Implementado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), centro nacional de referência na área da surdez.

adequação do espaço físico, de equipamentos e de materiais pedagógicos) quanto na qualificação dos docentes e dos demais profissionais que atuam nas escolas.

O Estado deverá facilitar e promover formas diversificadas do acesso dos alunos surdos ao sistema educacional em todos os níveis, o que se configura como uma ampliação das políticas anteriores e um passo significativo para a plena inclusão dos surdos.

Portanto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Nº 13.146/2015 é instituída de modo que possa assegurar e promover, em condições de igualdade, os direitos da pessoa com deficiência, enfatiza-se o direito à educação, conforme é preconizado no Art. 28 as incumbências do poder público:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...] VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; [...] XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida é implementada por meio do Decreto Nº 10.502/2020, mencionando diretrizes que são fundamentais na educação do surdo como no Art. 8 o qual enfatiza a necessidade de “II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou

classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas” (BRASIL, 2020). Assim, o referido decreto traz ações e programas com o intuito de garantir o direito a educação e ao atendimento educacional individualizado.

Dessa forma, as políticas públicas implementadas ao longo dos anos, tende a promover a inclusão, assegurar os direitos dos alunos surdos, respeitando suas especificidades, valorizando as diversidades, visando a educação com equidade.

O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS COMO RESPONSABILIDADE SOCIAL

O profissional tradutor e intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) foi reconhecido oficialmente no Brasil por meio da Lei Federal 12.319/2010, oportunizando que aos surdos brasileiros que utilizam a LIBRAS como forma de comunicação e expressam participam ativamente, sem exclusão, de uma vida social de qualidade, que valoriza a cultura surda, quando oportuniza a mediação entre surdos e ouvintes por meio do tradutor e intérprete de LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010).

Desta forma, o tradutor e intérprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa (TILSP) deverá ter competência e proficiência para traduzir e interpretar as línguas envolvidas. O tradutor e intérprete de LIBRAS possui um papel de relevância no processo de acessibilidade linguística na vida do surdo, assumindo assim, uma responsabilidade social. Atua entre a realidade do mundo surdo e do ouvinte, neste sentido, o trabalho realizado com profissionalismo, postura, fluência, habilidades linguísticas estão diretamente relacionadas com a sua atuação e poderá possibilitar novos horizontes e oportunidades aos surdos.

O conceito básico de tradução, de acordo com Campos (1986) pode ser refletido como:

O verbo “traduzir” vem do verbo latino traducere, que significa “conduzir ou fazer passar de um lado para o outro”, algo como “atravessar”. [...] A língua em que um texto a traduzir é originalmente escrito pode ter os nomes de língua-fonte ou língua de origem ou língua de partida [...]. A língua para a qual se faz passar um texto

originalmente escrito em outra pode chamar-se língua-meta ou língua-alvo ou língua-termo ou língua de chegada. (CAMPOS, 1986, p. 7-8).

Conforme Campos (1986), o processo tradutório envolve duas línguas distintas, assim, constitui-se o cerne da tradução. Durante o processo de tradução existem diversos detalhes, portanto, as habilidades e competências são essenciais no ato de transmitir de forma eficiente as informações da língua-fonte para a língua-alvo.

A formação do tradutor e intérprete de LIBRAS será realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária, além de cursos de formação continuada (BRASIL, 2010). Assim, os estudos para esta formação específica são essenciais para seu desenvolvimento profissional, sobretudo para exercer um trabalho de qualidade com acessibilidade linguística, educacional e social para comunidade surda.

Como um profissional que trabalha com tradução e interpretação de línguas distintas e com gramática própria, é importante que este profissional se apropriar das modalidades de cada língua, dos gêneros textuais, das características culturais. Desta forma, os tipos de interpretação, simultânea ou consecutiva, poderão ser realizadas de forma coesa e com maior qualidade nas perspectivas tradutórias, por isso a relevância das suas atribuições:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010).

Portanto, ressalta-se as atribuições no contexto educacional, as atribuições como, interpretar as aulas, eventos acadêmicos, conteúdos em LIBRAS - Língua Portuguesa que são de fundamental importância para aquisição do conhecimento e desenvolvimento do aluno surdo.

Na escola, professores juntamente com profissionais da equipe pedagógica deverão proporcionar suporte para que o aluno surdo aprenda as atividades didático-

pedagógicas e culturais realizadas nas instituições de ensino, desta forma, favorecerá o acesso aos conteúdos curriculares.

Com este propósito, o tradutor e intérprete ao exercer sua profissão com rigor técnico e deverá ocupar-se de desenvolver seu trabalho cumprindo os valores éticos, principalmente com saberes à cultura do surdo, à pessoa humana, livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero, ou seja, com respeito as pessoas e suas especificidades (BRASIL, 2010).

Enfatiza-se neste estudo, que antes do reconhecimento legal da profissão do tradutor e intérprete de LIBRAS, no Brasil já haviam políticas públicas que ressaltava o trabalho deste profissional a nível educacional como o Decreto Nº 5.626/ 2005 quando menciona:

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos (BRASIL, 2005).

Desta forma, os surdos estão militando por seus direitos, inclusive o direito de ter acessibilidade com TILSP para além do âmbito educacional, como em processos seletivos para cursos de nível médio e superior, nos concursos públicos, bem como eventos como workshop, palestra, congresso, seminário, simpósio, sejam de forma presencial ou remota.

Sendo assim, o processo de acessibilidade comunicacional é um direito garantido por leis e reflexo de luta da comunidade surda. Portanto, o tradutor e intérprete de LIBRAS deverá considerar os aspectos linguísticos e comportamentais, de forma honesta e com discrição, conduta que deve ser adequada ao ambiente de exercício profissional, com objetivo de proteger o direito de sigilo da informação recebida, com imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe são confiados. As considerações mencionadas sobre esse profissional, permitem refletir acerca da sua responsabilidade social, sendo atribuições inerentes ao profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou as políticas públicas como propulsoras para a inclusão escolar do aluno surdo, reconhecendo que as mesmas são evidenciadas em cenários

onde a diversidade cultural é predominante. Neste viés, a organização das formas de atendimento ao aluno surdo será primordial para sanar dificuldades e potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as políticas públicas visam promover, de fato, a acessibilidade aos direitos inalienáveis da pessoa humana. No entanto, é preciso lutar contra todos os fatores de exclusão social, pois não há, a priori, um único fator determinante, visto que a exclusão é um fenômeno multidimensional que envolve fatores urbanos econômicos, políticos e culturais que se articulam entre si e retroalimentam.

A educação para todos é alcançada não só pela garantia do acesso à escola, mas pela compreensão que a permanência e sucesso escolar está diretamente relacionada com as formas de atendimento aos alunos surdos.

Nesta perspectiva, tradutor e intérprete de LIBRAS se apresentou neste estudo como um profissional reconhecido nacionalmente e de suma importância na interação entre surdos e ouvintes, mas, principalmente para a efetivação da inclusão escolar, conforme suas atribuições no ambiente educacional.

Findando, percebe-se a necessidade da disseminação da LIBRAS como uma corrente filosófica que objetiva a equidade por meio da sustentação teórica e constitucionalmente legal como basilar para que todos os direitos dos surdos sejam respeitados e evidenciados em todas as esferas, principalmente a educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 28 maio. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm Acesso em 11 de out. 2022.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 30 maio. 2022.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm Acesso em: 09 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em 11 out. 2022.

BRASIL. **Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 05 set. 2022.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002. 344p.

CAMPOS, Geir. **O que é tradução**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
CARVALHO, Rosita Edle. **Dez anos depois da Declaração de Salamanca**. 2000. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/eventos/2.doc> Acesso em 10 de out. 2022.

FAS – Fundação de Ação Social. **Coletânea de informações sobre a pessoa com deficiência**. Curitiba: Ministério Público, 2003.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. nº. 21. jun/ 2000. p.211-259

GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Firszman de. (Orgs.). **Políticas públicas de educação inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 119 2004.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 10 out. 2022.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf Acesso em: 10 out. 2022.

PIMENTA, Paulo. Políticas públicas de inclusão educacional. **Jornal A Razão**. Santa Maria/RS. Edição 31/07/2006. p. 8.



Capítulo 2
EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: UM
ESTUDO INVESTIGATIVO COM
PROFESSORES DE UMA ESCOLA
PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE
ITAPERUNA - RJ
Hemily Moza Rios

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO INVESTIGATIVO COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA - RJ

Hemily Moza Rios

Professora e Coordenadora de Curso de Psicologia da UNIFSJ

Psicóloga - UFF / Pós em Sexualidade – AVM Educacional Cândido Mendes

hemilyrios@hotmail.com

RESUMO

As dificuldades de profissionais da educação direcionarem esclarecimentos sobre conteúdos de sexualidade nos ambientes escolares é um fato. Sendo assim, nota-se constantes manifestações de pré-noções por parte dos próprios professores e também de alunos em relação a forma do outro pensar e agir. A Constituição Federal nos assegura que todos são iguais, sem distinção de qualquer natureza. Pensando nisso, para que os alunos de todo o país tenham acesso a uma formação integral, o Ministério da Educação (MEC) definiu que as instituições de ensino devem incorporar aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nos PCNs, há os temas transversais, que comportam a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual, o trabalho, o consumo, a pluralidade e a cultura. O MEC definiu que todos esses temas devem ser trabalhados na educação básica em sala de aula. É por meio dessa dimensão da vida social que a linguagem exerce seu poder, pois permeia-se por aspectos ideológicos, sociais e religiosos, que por sua vez, interfere nas práticas sociais das pessoas em sociedade. A linguagem é uma forma de revelar o preconceito existente em relação à sexualidade. Por sua vez, o tabu pode ser uma manifestação dos preconceitos e falta de conhecimento da sociedade. Na perspectiva da área de Linguagens, Ciências Biológicas e Humanas, com o intuito de analisar mais esse contexto, será direcionado propostas de intervenção, perpassando pela pauta do Novo Modelo do Ensino Médio. O presente trabalho fará um estudo investigativo com professores do ensino médio em um colégio particular na cidade de Itaperuna (RJ), para compreender as interfaces nesse diálogo, analisando a relação dos professores com seus alunos através das manifestações de pré-noções em relação a sexualidade e a linguagem que exercem esses profissionais e que abarca a sociedade, que por sua vez, reflete as relações e a comunicação dentro do ambiente escolar. É possível captar resultados que identificam uma falta de capacitação dos profissionais da educação e construir manejos que confrontam tabus sociais. Há, de fato, uma urgência em se questionar e refletir sobre a sexualidade, atentando para os vários tipos de estigmatização que ainda sofre.

Palavras-chave: educação. novo ensino médio. educação sexual. sexualidade no brasil.

ABSTRACT

The difficulties of education professionals to direct explanations about sexuality content in school environments is a fact. Thus, there are constant manifestations of preconceptions on the part of the teachers themselves and also of students in relation to the way the other thinks and acts. The Federal Constitution assures us that everyone is equal, without distinction of any kind. With that in mind, in order for students across the country to have access to comprehensive training, the Ministry of Education (MEC) defined that educational institutions must incorporate it into the National Curriculum Parameters (PCNs). In the PCNs, there are transversal themes, which include ethics, health, the environment, sexual orientation, work, consumption, plurality and culture. The MEC defined that all these themes should be worked on in basic education in the classroom. It is through this dimension of social life that language exerts its power, as it is permeated by ideological, social and religious aspects, which, in turn, interfere in the social practices of people in society. Language is a way of revealing existing prejudice in relation to sexuality. In turn, taboo can be a manifestation of prejudice and lack of knowledge in society. From the perspective of the area of Languages, Biological and Human Sciences, with the aim of analyzing this context further, intervention proposals will be directed, passing through the agenda of the New Model of High School. The present work will carry out an investigative study with high school teachers in a private school in the city of Itaperuna (RJ), to understand the interfaces in this dialogue, analyzing the relationship between teachers and their students through manifestations of preconceptions regarding sexuality and the language that these professionals exercise and that encompasses society, which, in turn, reflects the relationships and communication within the school environment. It is possible to capture results that identify a lack of training of education professionals and build managements that confront social taboos. There is, in fact, an urgency to question and reflect on sexuality, paying attention to the various types of stigmatization that it still suffers.

Keywords: education. new high school. sex education. sexuality in Brazil.

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se discute sobre as dificuldades de profissionais da educação discutirem temas sobre sexualidade, principalmente com seus alunos nas escolas.

Este trabalho trata principalmente da sexualidade e da necessidade de apreender suas incidências. Com isso, surge-nos o problema em questão: Como os fatores sociais interferem na linguagem das pessoas sobre a sexualidade?

A hipótese central, advinda da pesquisa, é a de que há uma dimensão psíquica que não se reduz às perspectivas históricas e sociológicas sobre a sexualidade, embora não deixe de se relacionar com estas.

Este trabalho atenta-se a influência que a linguagem age diretamente nas concepções da sexualidade. Na sociedade, tais relações ainda são consideradas tabus e precisam ser discutidas no convívio com as pessoas e principalmente nas escolas.

É na escola o lugar para refletir e auxiliar os alunos a compreenderem sobre esses temas e propiciar um amadurecimento, para constituir uma desconstrução de um pensamento já legitimado na sociedade.

A instituição escolar é o lugar onde deve haver uma reconstrução de ideias e valores. O debate levantado sobre tal questão, também pode contribuir para repensar a questão da sexualidade, possibilitando que se interroguem os modelos patriarcais, ainda relacionados às várias modalidades de violência.

O trabalho aborda a especificidade da sexualidade, o retrato da sexualidade e da necessidade de apreender suas incidências nas relações sociais. A presente pesquisa tem como objetivo analisar a sexualidade por meio de uma análise linguística das relações de professores com seus alunos nas escolas. Sendo assim, o presente trabalho objetiva levantar alguns elementos que permitam adentrar neste campo de discussões.

No que tange ao seu objetivo, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva. A metodologia é uma importante ferramenta de caracterização, que fornece técnicas específicas para obtenção de conhecimento do objetivo que se deseja alcançar. Logo, o emprego da mesma busca soluções e escolha de métodos mais adequados e eficientes para o desenvolvimento da pesquisa de um problema preestabelecido.

Este trabalho se caracteriza como um ensaio teórico realizado por meio de pesquisa bibliográfica. Considerada como parte da investigação científica, a pesquisa bibliográfica se mostra também como importante instrumento de coleta de dados. A pesquisa bibliográfica, reside para proporcionar ao pesquisador a cobertura e o contato com uma ampla gama de fenômenos dos quais muitas vezes não seria possível pesquisá-los diretamente.

Além disso, tal modalidade de pesquisa se mostra bastante eficiente quando se necessita de dados que se encontram dispersos no espaço. Este trabalho foi vinculado a uma pesquisa em um colégio particular e desenvolvido com alguns professores de turmas do ensino médio. A pesquisa foi realizada na cidade de

Itaperuna (RJ). Foram feitas 62 entrevistas com pessoas voluntárias, a partir de um questionário on-line.

A coleta dos dados aconteceu com 62 informantes, 40 do sexo feminino e 22 do sexo masculino, ressaltando que todos os sujeitos afirmaram serem de orientação heterossexual. Portanto, a amostra, isto é, o total de respondentes, se resume a 62.

O presente trabalho aconteceu no município de Itaperuna (RJ), local onde está situado o colégio e onde também reside os participantes da pesquisa.

Os resultados demonstram que existe uma diferença entre o julgamento que as pessoas fazem em relação ao que entendem como preconceito e o que realmente utilizam em sua linguagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora seja antiga a discussão relacionada a inserção da educação sexual no contexto escolar, ainda não existe no Brasil nenhuma legislação que regulamenta a educação sexual nas escolas.

Ao longo da história da educação sexual, ocorreram conquistas, porém em contrapartida, notáveis recuos também.

Segundo o estudo realizado por Vianna C. (2012), os documentos das políticas públicas de educação ainda não são tão expressivos sobre a temática da sexualidade, ou seja, deixa a critério de interpretações, ficando assim, as discussões e avanços prejudicados.

Com a intenção de possibilitar um currículo flexível, aberto e que estimulasse um aprendizado das questões da vida, os PCNs trouxeram a sexualidade como um tema transversal presente no ensino (BRASIL, 2001).

Sobre o PNE, observa-se que sobre a sexualidade, o tema foi contemplado no Eixo II, intitulado: Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos com as proposições e estratégias para os temas sobre a igualdade de gênero, a orientação sexual, a identidade de gênero, dentre outros.

Na versão final da BNCC a temática sexualidade foi reduzida a disciplina de ciências com ênfase na reprodução e doenças sexualmente transmissíveis e contemplada apenas no oitavo ano (BRASIL, 2018).

Sendo assim, podemos observar que, entre um documento e outro, a sexualidade perdeu seu caráter educativo, no sentido mais amplo, ficando restrita aos aspectos biológicos, deixando de ser interdisciplinar para ser disciplinar.

Para avançarmos se faz necessário e urgente rever os referidos documentos que apontam a exclusão das questões da sexualidade. Desta maneira, entende-se também que é preciso reconhecer as produções de conhecimentos existentes, trazer cada vez mais essas discussões para o ambiente acadêmico, fortalecendo a concepção da necessidade de incluir o referido tema nos currículos das escolas.

Cabe então destacar sobre o Projeto do Novo Ensino Médio que dá abertura para uma possível inserção. O Projeto de Vida inserido no Novo Ensino Médio possui uma possível abertura para adequar a temática da sexualidade no ensino, uma vez que a sexualidade significa também promover o autoconhecimento e desenvolver as relações sociais.

Esse projeto propõe reflexões para a vida e não remete ao campo biológico como é remetido atualmente a sexualidade nas escolas. Tendo em vista o poder de transformação que a escola e seus respectivos professores têm, para que crianças e adolescentes possam construir novas práticas e atitudes direcionadas a formação de uma sociedade mais crítica e reflexiva, trazer esse campo de discussão para a atualidade, através do Projeto de Vida, pode ser um caminho para avanços nos estudos científicos e propostas de mudanças. (ALVES A. N., 2018).

A Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica apresenta, como um dos seus focos, que os educadores possuam um domínio dos conhecimentos previstos na BNCC (BRASIL, 2018).

Logo, infere-se que a formação de professores precisará estar alinhada com os objetos de conhecimento preconizados pela BNCC, indicando assim, a necessidade de uma proposta de formação continuada docente em educação sexual para esses profissionais, uma vez que é limitada, conforme pesquisas realizadas por Nosella P. e Buffa E. (2013), que apontaram que um dos fatores que dificultam a educação sexual na escola é a falta de conhecimento e formação dos professores e da gestão escolar para falar sobre a temática da sexualidade.

Para Zerbinati J. P. e Bruns M. A. T. (2017) uma formação continuada para docentes em educação sexual possibilitará um ensino do tema da sexualidade com um viés multidisciplinar e que atenda às necessidades da realidade dos estudantes.

Para Paula, J. A. e Santos, L. M. (2017), o tema sexualidade ainda é considerado como tabu nas escolas, tornando-se um desafio para os docentes e para a gestão escolar, pois não levam em consideração o contexto cultural e o cotidiano dos estudantes.

Quanto as práticas de ensino, é preciso ressignificar alguns modelos. Sarmiento S. S. et al. (2018), infere que durante o ensino da educação sexual o docente deve trabalhar com a prática do diálogo, sem julgamentos para que os alunos se sintam acolhidos em uma relação de respeito e confiança.

Sobre essa inferência, Ribeiro P. R. M. (2002) destaca que a educação sexual deve ser abordada, de maneira que os estudantes possam ter uma visão holística da sexualidade. A sexualidade é uma dimensão humana essencial, e deve ser entendida na totalidade dos seus sentidos como tema e área de conhecimento.

O primeiro teórico a falar sobre a sexualidade infantil foi Sigmund Freud. Desta forma, para Freud (1932/1996), o grande erro dos estudiosos da teoria clássica é que não buscam compreender os problemas que o indivíduo carrega em seu ser, tendo como ponto de partida a infância.

Refletindo sobre esse aspecto, é importante inferirmos o campo de conhecimento da psicologia nessa discussão, pois é ele que será capaz de trazer reflexões para uma dimensão psíquica. Analisando assim, possíveis comportamentos e pensamentos correlacionados a sexualidade no ambiente escola.

SEXUALIDADE E LINGUAGEM NAS ESCOLAS: UMA REFLEXÃO

O sujeito, inserido na sociedade, constitui-se a partir de regras e valores, adaptando-se conforme os ensinamentos os quais aprende através dos meios sociais em que vive.

Entretanto, é necessário pensar quais aprendizados sociais interferem na formação das pessoas ao ponto de eles construírem, por meio disso, variados tabus e isso chegar ao ponto de inferir no convívio com as pessoas.

No relacionamento de pais e filhos, como na escola, a temática da sexualidade é vista como proibida de ser falada, gerando assim dúvidas, medos e preconceitos, dando uma imagem negativa para o assunto e com isso, as pessoas começam a concretizar o seu tabu por meio da linguagem. Assim, o Tabu Linguístico nasce do ato

comunicativo interligado com um bloqueio a uma questão que dentro da sociedade é vista como obsceno, vulgar, ruim e errado (ORSI, 2011).

Dessa maneira, observa-se que a relação do tabu está ligada a determinados usos aos quais os falantes utilizam em sua linguagem.

No que tange ao espaço escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio dos temas transversais, legitimam os educadores a inserir em suas aulas conteúdos sobre Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, e que estejam transversalmente no ensino das disciplinas.

Apesar do tema sexualidade ser comumente trabalhado apenas pelos professores de Ciências e Biologia, a discussão vai além de se trabalhar apenas com aspectos biológicos relacionados à saúde, como por exemplo, gravidez na adolescência.

A proposta encontrada nos PCNs é de que a sexualidade seja trabalhada de forma interdisciplinar (BRASIL, 2001). Logo, tanto a sexualidade quanto a linguagem se correlacionam à medida que essa relação se revela por meio dos tabus sociais que, muitas vezes, são manifestados através de uma linguagem erótico-obscena, a partir do uso de palavrões, por exemplo.

METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS: UMA DISCUSSÃO

No que tange ao seu objetivo, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva. Exploratória porque visa proporcionar “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-la mais explícita” (GIL, 2002, p. 41) e descritiva, com a intenção de descrever “características de determinada população ou fenômeno”, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados como o questionário (GIL, 2002, p. 42).

Foi elaborado um questionário na plataforma *google forms* e o link foi enviado para professores do ensino médio de uma escola particular da cidade de Itaperuna-RJ.

O questionário foi on-line, sendo assim, não há possibilidade de mensurar o total da população que tenha acessado o link da pesquisa. Portanto, a amostra, isto é, o total de respondentes, se resume a 62.

Foram colhidas 62 respostas e 61,9% trabalham em suas empresas há mais de cinco anos, o que é muito útil para a análise do estudo, pois são trabalhadores que possivelmente possuem bastante conhecimento de suas empresas.

Desses 62 informantes, 40 eram do sexo feminino e 22 do sexo masculino, ressaltando que todos os sujeitos afirmaram serem de orientação heterossexual.

As questões do questionário desse estudo, foram montadas no intuito de fazer uma análise descritiva perante as respostas para correlacionar à questão da sexualidade com a linguagem, através da compreensão e vivência desses educadores e também suas diferentes abordagens e perspectivas sobre a questão.

Os profissionais são de diversas faixas etárias, de 25 a 30 anos (32,33%), de 31 a 35 (21%), de 36 a 40 (14,5%), de 45 a 50 (11,3%), de 41 a 44, de 51 a 60 e acima de 61 anos teve porcentagem muito baixa. Nota-se que a maioria é de 25 a 35 anos (53,33%).

Analisando algumas respostas individuais, principalmente uma no qual o colaborador denominou sexualidade como uma energia que possibilita vida, desejo e movimento, relacionou-se ao que a OMS denomina como sexualidade.

A OMS define sexualidade como a energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, a saúde física e mental.

Quando se foi questionado se havia alguma dificuldade em falar sobre sexualidade com os alunos, 72,7% disseram que não e 27,3% disseram que sim. Sobre se haviam preconceito sobre a sexualidade do outro, 90,9% afirmaram que não e 9,1% afirmaram que sim. Todos afirmaram que são a favor da Educação Sexual e da Formação Continuada de Professores sobre os temas transversais da BNCC.

Em relação a Educação Sexual, os respondentes trouxeram seus entendimentos ainda bem relacionados ao campo biológico, como se esse campo só abordasse temas como o sexo, gravidez, aborto, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis.

Somente um profissional respondeu que é um meio de ensinarmos os jovens sobre o próprio corpo, a denunciar possíveis violências e impor limites necessários.

Os resultados indicam que 53,3% dos respondentes são de um público jovem, o que pode ter colaborado para uma maior aceitação do tema.

Apesar de alguns poucos respondentes afirmarem que possuem preconceito em relação a sexualidade do outro, todos confirmam a importância da Educação Sexual e de preparar os profissionais para abordarem sobre esse tema.

Foi notório, pelas respostas, como o campo da sexualidade ainda está vinculado unicamente ao campo biológico.

É necessário trazer entendimento e capacitações para ampliar para um conhecimento holístico sobre o tema e vinculá-lo as novas propostas, como por exemplo, ao Projeto de Vida que faz parte do Programa do Novo Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estipula o conteúdo e as habilidades que devem ser desenvolvidas pelas escolas, prevê o Projeto de Vida como um meio de o estudante exercer sua cidadania e tomar suas decisões com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Esse projeto pode ser incluído como uma disciplina nas escolas (BRASIL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por sua vez, diante das análises feitas, acreditamos que na escola deve-se haver uma problematização e uma reflexão acerca da linguagem utilizada por toda comunidade escolar, uma vez que a escola é lugar de aprendizado e ensino. A instituição escolar deve trabalhar com as identidades dos sujeitos.

No ambiente escolar, é necessário realizar um trabalho de separação acerca do que seja sexualidade, uma vez que deve ser concebida uma diferenciação de sexo biológico e produção social.

As relações de gênero englobam as questões de sexualidade e envolve muito mais do que simplesmente o corpo como fator determinante biológico.

Uma alternativa para tentar sanar os conflitos acerca das questões de sexualidade, linguagem e gênero é a elaboração de projetos como o Projeto de Vida do Novo Ensino Médio, palestras com psicólogos e uma conscientização sobre tais temáticas.

Levar os alunos a refletirem por meio de atividades interdisciplinares para juntos construírem um novo pensamento, como por exemplo a elaboração de um Formação Continuada com os professores para trabalhar os temas transversais, obtendo, em sua finalidade, a ressignificação intelectual do indivíduo pronto para

debater com a sociedade questões relacionadas a sexualidade além do determinante biológico.

REFERÊNCIAS

ALVES A. N. Práticas discursivas sobre a sexualidade na escola: identidade em (des) construção. **Linguagem & Ensino**, 2018; 21, 349 - 366. 4.

BRASIL, 2001. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual**. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125)

FREUD, S. Conferência XXXI: a dissecação da personalidade psíquica, 1932. In: _____. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 63-84. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 22).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NOSELLA, P. e BUFFA, E. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ORSI, V. **Tabu e preconceito linguístico**. ReVEL, v. 9, n. 17, 2011.

PAULA, J. A. de; SANTOS, L. M. dos. **Sexualidade na escola: a necessidade de superar tabus**. 2012. Disponível em: <http://www.lambaridoeste.mt.gov.br/secretarias/educacao-e-cultura/artigos-dosprofessores/59/view/628>. Acesso em: 10 março de 2023.

PINHEIRO, B. F. M. OLIVEIRA, M. F. C. **Sexualidade e Linguagem: uma análise interdisciplinar sobre questões de gênero no ambiente escolar**. Revista Enlaçando Sexualidade, vol. 1, 2017. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/anais.php>. Acesso em: 26 de março de 2023.

Ribeiro P. R. M. **Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão**. 4ª ed. Araraquara: Cultura Acadêmica; 2002.

SARMENTO S. S., et al. Estratégias metodológicas nas abordagens sobre IST no ensino fundamental. **REVASF**, 2018; 8(7):83-99.

VIANNA C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, 2012; 23(2):127-143.

ZERBINATI JP, BRUNS MAT. Sexualidade e educação: revisão sistemática da literatura científica nacional. **Travessias**, 2017; 11(1):76-92.



Capítulo 3

PROJOVEM URBANO, CURRÍCULO INTEGRADO E EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO: O ESTUDO DE CASO NA E.M.E.F. PROFESSOR DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES EM JOÃO PESSOA/PB

Renildo Lúcio de Moraes
José Cleudo Gomes

PROJOVEM URBANO, CURRÍCULO INTEGRADO E EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO: O ESTUDO DE CASO NA E.M.E.F. PROFESSOR DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES EM JOÃO PESSOA/PB

Renildo Lúcio de Moraes

*Professor de História, Pedagogo, Assistente Social, Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (UFPB). Graduado em Serviço Social (UFPB), História e Pedagogia (Claretiano). Especialista em Adolescência e Juventude no Mundo Contemporâneo (FAJE), Especialista em Gestão Pública Municipal (UFPB).
Atua como professor da rede municipal de João Pessoa.*

José Cleudo Gomes

Graduado em Pedagogia pela UFPB, Mestre e Doutor em Educação pela UFPB.

RESUMO

Projovem Urbano, Currículo Integrado e Educação em Direitos Humanos: o estudo de caso na E.M.E.F. Professor Durmeval Trigueiro Mendes em João Pessoa/PB, faz parte da modalidade EJA da educação básica. Para identificar as ações prático-educativas em direitos humanos, tomamos como campo empírico o Núcleo do Projovem Urbano de João Pessoa que funciona na E.M.E.F. Prof. Durmeval Trigueiro Mendes, situada no bairro do Rangel, na Zona Oeste do município de João Pessoa/PB. A coleta de dados da pesquisa teve recorte temporal de 18 meses durante a execução do programa, que aconteceu entre maio/2012 e dezembro/2013. Os objetivos do estudo foram: Analisar o currículo do Projovem Urbano que faz parte da Política Nacional de Juventude na educação básica e sua relação com inserção da Educação em Direitos Humanos, na educação prevista pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e pela resolução nº 1/2012 do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes nacionais da Educação em Direitos Humanos no Sistema Educacional Brasileiro; Construir a trajetória histórica do Projovem Urbano em João Pessoa, tendo como foco os seguintes itens: histórico do programa, perfil dos jovens participantes, desenho curricular e sua relação com a pedagogia freireana e educação em direitos humanos. Trata-se de um estudo de caso, com a ênfase em dados quantitativos e qualitativos, realizado através de inserções bibliográficas, documentais e empíricas, envolvendo educadores/as, educandos/as e gestor escolar municipal que atuaram junto ao Projovem Urbano de João Pessoa. Como resultados da pesquisa, verificaram-se diversos pontos de convergências entre o Projovem Urbano, a Educação em Direitos Humanos e a pedagogia freireana, com destaque para a Educação como ato de liberdade, proposta de Paulo Freire e principal fio condutor entre a Educação em Direitos Humanos e o Projovem Urbano. Outro

resultado é o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos e a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e da defesa dos direitos humanos. A dissertação pretende oferecer contribuições teórico-práticas ao trabalho do Projovem Urbano de João Pessoa, apontado de forma clara a localização dos conteúdos, por unidade formativa, e suas ações pedagógicas com educação em direitos humanos presentes no currículo oficial e as ações apontadas pelos educadores/as construídas através das necessidades presentes na realidade social na comunidade escolar.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação, Currículo, Projovem Urbano.

ABSTRACT

Projovem Urbano, Integrated Curriculum and Human Rights Education: a case study in E.M.E.F. Professor Durmeval Trigueiro Mendes in João Pessoa/PB, is part of the EJA modality of basic education. To identify the practical and educational actions in human rights, we took as our empirical field the Núcleo do Projovem Urbano de João Pessoa, which operates in the E.M.E.F. Prof. Durmeval Trigueiro Mendes, located in the neighborhood of Rangel, in the West Zone of the municipality of João Pessoa/PB. The data collection had a time frame of 18 months during the program's execution. months during the execution of the program, which took place between May/2012 and December/2013. The objectives of the study were: To analyze the curriculum of Projovem Urbano which is part of the Policy National Youth Policy in basic education and its relation to the insertion of Education in Human Rights, in the education foreseen by the National Plan for Education in Human Rights Human Rights Education and by the resolution nº 1/2012 of the National Education Council, which defines the national guidelines for Human Rights Education in the Brazilian Educational System; Build the historical trajectory of Projovem Urbano in João Pessoa, focusing on the following items: history of the program, profile of young participants, curriculum design and its relationship with Freirean pedagogy and human rights education. This is a case study This is a case study, with emphasis on quantitative and qualitative data, carried out through bibliographic, documental and empirical insertions, involving educators, students and municipal school municipal school manager who worked with Projovem Urbano in João Pessoa. As results of the research, there were several points of convergence between Projovem Urban Projovem, Human Rights Education and Freirean pedagogy, with emphasis on Freire's proposal and the main connecting thread between Human Rights Education and Human Rights Education and the Projovem Urbano. Another result is the recognition of young of young people as subjects of rights and the affirmation of a citizen conscience; the development of development of participatory methodological processes and the strengthening of individual and social practices and social practices that generate actions and instruments in favor of the promotion and defense of human rights. human rights. The dissertation intends to offer theoretical and practical contributions to the work of Projovem Urbano in João Pessoa, clearly pointing out the location of the contents by formative unit, and their pedagogical actions with education in human rights present in the official curriculum and the actions indicated by the educators built through the needs present in the the needs present in the social reality of the school community.

Keywords: Human Rights, Education, Curriculum, Projovem Urbano.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da pesquisa realizada no mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (UFPB), durante os anos 2012 e 2013. Ele se propõe apresentar diversos olhares sobre educação em direitos humanos presente no currículo do Projovem Urbano em João Pessoa. A pesquisa surgiu da necessidade de entender a relação entre a juventude e a educação em direitos humanos no Projovem Urbano de João Pessoa.

Segundo Dias (2008, p. 157), a concretização da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas torna-se factível na medida em que este espaço possa estimular, propor, apoiar e elaborar propostas de natureza artístico-culturais que visem ao combate de toda forma de preconceito, de intolerância e de discriminação no espaço escolar. Nesta direção apontada por Dias, nos perguntamos: o Projovem Urbano estimula, promove e apoia ações educativas à luz da EDH?; o Projovem Urbano tem suas ações articuladas à garantia dos princípios fundamentais dos direitos humanos?; e quais os fatores que contribuíram para a relação entre Projovem Urbano com Educação em Direitos Humanos? A necessidade de buscar respostas para as questões levantadas nesse estudo converge para o cotidiano da escola, o *lócus* de atuação do Projovem Urbano.

A investigação científica na análise bibliográfica e documental do Plano de Ação Comunitária (PLA) e quatro planejamentos de aula de tema integrados que foram realizados em 2012 na E.M.E.F. Professor Durmeval Trigueiro Mendes (*lócus* da pesquisa). O estudo sobre EDH foi desenvolvido através de análise do currículo, tendo um olhar focado nos conteúdos das ações pedagógicas integradas à realidade local vivenciada pelos jovens participantes do programa. Iremos debruçar sobre os princípios da Educação em Direitos Humanos, correlacionado com o currículo do Projovem Urbano.

Apresentar-se breve relato sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovem (Projovem) foi instituído pela Lei nº. 11.129/2005, tendo por finalidade a elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional em nível de formação inicial, voltada a estimular a inserção produtiva e cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção social (BRASIL, 2005).

É programa de políticas públicas direcionado aos jovens das camadas

populares, que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de concluir o ensino fundamental, tem uma qualificação profissional e participar de atividades sócio educativa que contribuir com fortalecimento da cidade e lhe sensibilize para compreensão da cidadania e seu papel neste processo que construção de um país para todos.

Para garantir o acesso e permanência na escola, o programa oferece ainda, como eixo de formação aulas de qualificação profissional, aulas de informática, enfatizando a inclusão digital e uma bolsa-auxílio mensal no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, durante os dezoito meses de duração do Programa, enquanto o aluno estiver frequentando o curso. As condições definidas para o recebimento do auxílio financeiro são: comparecer a pelo menos 75% das atividades presenciais (aulas e outras atividades solicitadas pelos professores), realizar todos os trabalhos solicitados pelos professores, bem como as avaliações finais de cada unidade formativa de estudo.

O direito à assistência estudantil prevista no Projovem, apoia-se no Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, prevista no seu artigo 13. As escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência para os jovens estudantes, inclusive através de programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social assim como o Plano Nacional de Educação afirma:

As experiências bem sucedidas de concessão de incentivos financeiros, como bolsas de estudo, devem ser consideradas pelos sistemas de ensino responsáveis pela educação de jovens e adultos. Sempre que possível esta política deve ser integrada àquelas dirigidas às crianças, como as que associam educação e renda mínima. Assim, dar-se-á atendimento integral à família (BRASIL, 2001, p. 73).

O Projovem nasceu como uma proposta inovadora coordenada pela Secretaria Nacional de Juventude da Presidência da República. Ele é resultante de um estudo feito pelo Grupo Interministerial da Juventude². Este grupo constituiu-se com o propósito de elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira, tendo em vista a elaboração de uma política nacional para a mesma. O programa foi implantado sob a

² Grupo constituído em 2004, envolvendo 19 Ministérios, Secretarias e órgãos técnicos especializados, para elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira e mapear as ações governamentais que são dirigidas especificamente aos jovens ou que contemplem juvenis, tendo em vista a indicação de referenciais para uma política nacional da juventude. (BRASIL, 2007, p. 11).

coordenação da Secretaria Nacional da Juventude, ligada à Secretaria Geral da Presidência da República, estabelecendo parcerias com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Durante o período de 2005 a 2007, o Projovem vivenciou um caráter experimental, com metas de atendimento a 200.000 jovens, e deveria atender todas as capitais, o Distrito Federal e municípios brasileiros com população a partir de 200.000 habitantes. Segundo o *Manual do Educador de Orientação Gerais do Projovem Urbano*, o Sistema de Avaliação Monitoramento (SAM³) destacou avanços nas ações bem sucedidas do Projovem, o que desencadeou a criação de um grupo de trabalho (GT) para estudar e elaborar uma proposta de unificação de diversos programas destinada à juventude.

A iniciativa alcançou resultados importantes e promissores, indicando a propriedade de ampliar, reforçar e integrar ações voltadas para a juventude que se desenvolviam em diferentes ministérios. Para articular essa experiência acumulada, em um programa integrado, constituiu-se, no início de 2007, o grupo de trabalho GT Juventude, que reuniu representantes da Secretaria-Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e Emprego, da Cultura, do Esporte e do Planejamento. (SALGADO, 2012, p.14)

Em 2008, Política Nacional de Juventude destinada a juventude e propõe a criação de programa integrado denominado ProJovem Integral, assim nasceu a Lei nº 11.692/2008, que estabelece a criação do ProJovem Integral, que unificou seis programas existentes voltados para a juventude – Agente Jovem, Projovem, Saberes da Terra, Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica), estruturando-se em quatro modalidades: I) ProJovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; II) ProJovem Urbano; III) ProJovem Trabalhador; e IV) ProJovem Campo – Saberes da Terra. O Projovem Integrado representa um indutor de políticas públicas de juventude nas diferentes esferas e tem por objetivo promover a reintegração dos jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

³ Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), integrado por nove universidades públicas. Atuando em parceria com a Coordenação Nacional, esse grupo acompanhou o processo e os resultados do Programa, no período de 2005 a 2011, oferecendo subsídios para sua gestão e aperfeiçoamento.

Em 2012, o Projovem Urbano passou a fazer parte dos programas educacionais do MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A transferência da Coordenação do Projovem Urbano da Secretaria Nacional de Juventude para o Ministério da Educação, com o argumento de ampliar o escopo do Programa e de incorporá-lo efetivamente às políticas nacionais de educação, foi efetivada em 21 de dezembro de 2011, através do Decreto nº 7.649, determinando que a execução e a coordenação nacional do Projovem Urbano ficassem no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Assim, o Programa passou a ser executado, em âmbito nacional, no Ministério da Educação, por intermédio da SECADI, ficando integrado à modalidade Educação de Jovens e Adultos. Em âmbito local, o programa passou a ser coordenado pelas secretarias de educação dos estados e/ou dos municípios e do Distrito Federal, que a ele fizeram adesão.

DESVELANDO OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PRESENTES NO CURRÍCULO DO PROJOVEM URBANO DE JOÃO PESSOA

Para desvelar os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo do Projovem Urbano de João Pessoa, optamos por utilizar como pressuposto teórico a noção de direitos humanos, que é compreendido como um saber que envolve conteúdos de características diferentes de outros conhecimentos. Portanto, recorreremos ao documento do Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica, publicado em 2006, denominado de *Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade*. Nela, há uma reflexão exposta relacionada à implementação de um currículo para a educação em direitos humanos que pressupõe romper com certos paradigmas pedagógicos baseados em modelos e práticas contraditórias com os direitos humanos, a maioria delas herdeiras de modelos autoritários e verticais que persistem nos sistemas educativos formais na América Latina.

O documento define e organiza os princípios da EDH que devem ser parâmetros na construção da matriz curricular da educação, quais sejam: *Integralidade; Interdisciplinaridade; Democracia; Concepção holística; Intencionalidade; Significação; Inspiração em valores, fundamentação em normas;*

Problematização e crítica da realidade; Propositividade; Solidariedade; Coerência; Tolerância e pluralismo; Processo liberador; Responsabilidade; e Adequação à realidade. Para a discussão da presente pesquisa, escolhemos três destes princípios, que foram balizadores na análise do currículo do Projovem Urbano: **Integralidade, Problematização e crítica da realidade e Propositividade.**

Para desenvolvermos a investigação sobre a EDH no currículo do Projovem Urbano, na primeira etapa da pesquisa, realizamos leituras com apontamentos no Projeto Político Integrado do Projovem Urbano e dos materiais didáticos do programa e identificamos que o componente curricular de participação cidadã e as aulas dos temas integradores carregam um percentual significativo dos conteúdos da EDH, que são utilizados no fazer educativo na relação ensino-aprendizagem. Por isto, optamos por fazer apreciação dos seguintes documentos: quatro planejamentos dos temas integrados (aulas de PO) e documento do Plano de Ação Comunitária, ambos frutos do Projovem Urbano do período 2012/2013 do Núcleo/Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes.

Na organização metodológica do currículo do Projovem Urbano de João Pessoa, as aulas dos temas integradores que correspondem a 15% da carga horária do programa e fazem parte do currículo aberto para adequar à realidade local onde a escola está inserida, nas dimensões socioeconômicas do território e especialmente da juventude que ali reside. Em paralelo, as aulas do componente curricular de Participação Cidadã correspondem a 5% da carga horária e sua dimensão é compreendida como ação coletiva de interesse público, protagonizada pelos/as próprios/as jovens organizados/as em grupo no seu meio social através do Plano de Ação Comunitária.

Os conteúdos da EDH no Plano de Ação Comunitária

Porém o caminho para legitimar e consolidar este espaço de participação cidadã na dinâmica de interação com os conteúdos e os profissionais do Ensino Fundamental e da qualificação profissional, desde o início, se apresenta desafiador no Projovem pelas seguintes razões: a) o tempo (72 horas) disponibilizado para o desenvolvimento da Ação Comunitária é proporcionalmente bem menor do que para o Ensino Fundamental (1008 horas) e a Qualificação Profissional (360 horas); e b) o perfil dos profissionais contratados (formação universitária em Serviço Social,

Psicologia, Ciências Sociais e Pedagogia), sendo responsável, entre outras atribuições, por orientar os jovens nas atividades realizadas.

O Projovem Urbano associa a Ação Comunitária à noção de “Participação Juvenil” para indicar a importância participação como instrumento social no processo de conquista de direitos, que acontece a partir da organização coletiva de resistência no interior da sociedade, protagonizada pelos movimentos sociais. Na dimensão de participação cidadã do Projovem Urbano, fica evidente nos conteúdos sua relação direta com EDH, declarada no projeto político pedagógico integrado do programa.

A dimensão curricular de Participação Cidadã e Ação Comunitária tem objetivo de:

ampliar a percepção e os conhecimentos sobre a realidade social, econômica, cultural, ambiental e política – local, regional e nacional – a partir da condição juvenil; promover o protagonismo e a participação crítica e transformadora dos jovens na vida pública; contribuir para a formação do jovem na perspectiva do reconhecimento dos direitos e deveres do cidadão; propiciar a articulação entre as aprendizagens proporcionadas pelos componentes curriculares do programa por meio de vivências e práticas solidárias, cooperativas e cidadãs e fortalecer os espaços de socialização juvenis, bem como os vínculos familiares, de vizinhança e comunitários (SALGADO, 2012, p. 55).

Por outro lado, a ideia central da participação cidadã e o Plano de Ação Comunitária é o engajamento social, a práticas concretas e, neste sentido, traduz os objetivos formulados para esta dimensão formativa do programa, bem como o pressuposto de que “cidadania só se aprende fazendo”, como explicitado no projeto político-pedagógico integrado.

Mas mesmo neste sentido deixa dúvidas: trata-se de uma ação no bairro, no local de moradia dos jovens? A que recorte da realidade social o programa se refere quando diz que “A Ação Comunitária deverá resultar de um diagnóstico das necessidades que se apresentam na realidade social em que o jovem está inserido, promover o engajamento cidadão e a formação de valores solidários.” (SALGADO, 2012, p.56)

No material didático do Projovem Urbano, encontra-se uma concepção de participação cidadã onde estão formuladas as aquisições esperadas dos/as jovens ao concluírem o programa. Destaca-se a capacidade dos/as jovens de ampliar sua compreensão, mobilizarem-se para a participação e firmarem compromissos com sua realidade imediata e local, em articulação com as demandas globais de cidadania de

uma sociedade democrática.

Espera-se que os concluintes do Programa sejam capazes de:

[...] assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta; [...] identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar e participar de iniciativas concretas visando a sua superação; [...] exercer direitos e deveres de cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática; [...].(SALGADO, 2012, p 34-35)

Na programação proposta para a Ação Comunitária, o diálogo inter e intrageracional é considerado matéria-prima essencial que consiste e concretiza o processo de elaboração, execução, sistematização do PLA – Plano de Ação Comunitária.

No documento do Plano de Ação Comunitária do Núcleo/E.M.E.F. Prof. Durmeval Trigueiro Mendes, seu foco central foram ações que melhorassem a vida dos jovens da comunidade escolar noturna Projovem e da EJA e jovens do bairro que tivessem interesse. Nesta direção, o PLA teve o seguinte título: **Juventude, Atitude e Participação gera oportunidade de acesso ao mundo do trabalho**. E o foco da Ação Comunitária foi promover ações de acesso à informações relacionadas às políticas públicas destinadas ao mundo do trabalho. É evidenciada uma mudança do público que foi participar das ações, de acordo do projeto pedagógico integrado do Projovem Urbano, ações são destinadas à comunidade (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) ou melhor ao “outro” que iremos ajudar, que vive neste território delimitado pelo PLA.

O processo educativo realizado para construir um diagnóstico denominado Mapa dos Desafios, possibilita ‘aprender a ler o mundo’ como nos ensina Freire (2000). Ele foi realizado através de visita ao bairro do Rangel em João Pessoa/PB no turno diurno com intencionalidade de conhecer e reconhecer o território, sua população e problemas sociais. Em seguida os alunos aplicaram uma pesquisa de opinião com a possibilidade de identificar cinco problemas sociais e refletir sobre suas causas, propondo ações possíveis para melhorar a realidade. Assim, em levantamento realizado na atividade “Mapa dos Desafios”, os alunos elencaram como problema central a dificuldade que as juventudes do bairro enfrentam no acesso ao trabalho formal com a garantia de direitos trabalhistas previstos na Consolidação das

Leis do Trabalho (CLT) e na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. (PLA, 2013).

O fazer educativo que foi vivenciado no momento da visita *in loco* às comunidades (Paturi, Rua da Mata, Paulo Afonso II, São Geraldo), vizinhas ao núcleo/escola, com a aplicação da pesquisa de opinião que fazem parte do diagnóstico do PLA, colaborou também para o objetivo de criar condições para que os jovens se tornassem sujeitos do processo educativo, por meio de uma proposta metodológica que valoriza a construção coletiva de conhecimentos, a incorporação das experiências juvenis, e que busca viabilizar a participação ativa dos jovens no processo de aprendizagem.

Nesta direção, podemos observar que este processo educativo tem uma relação direta com a reflexão sobre a situação de desigualdade que é produzida, assim “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 1998, p. 88).

A pesquisa realizada pelos alunos revelou três aspectos fundamentais que historicamente vêm dificultando o acesso ao jovem no mundo do trabalho com dignidade, são eles: a baixa escolaridade e pouco acesso às novas tecnologias; ausência de oportunidade de qualificação profissional e acesso de programas de incentivo ao 1º emprego e discriminação que muitas vezes os jovens vivenciam quando se deparam com processos seletivos de acesso a vagas disponíveis no mercado de trabalho formal. Esses fatores vêm provocando nos jovens a ‘paralisia’ ou melhor, os jovens não vivenciam ações como protagonistas de suas vidas e construtores de projetos sociais coletivos. (PLA, 2013)

Os objetivos do PLA foram de fortalecer ações que ajudassem os jovens a se reconhecerem como sujeitos de direitos e agentes promotores de cidadania, contribuindo assim no acesso às informações que favoreçam a qualificação profissional e oportunidade de acesso a mundo do trabalho de forma digna.

As atividades realizadas foram: a) **Reunião** definição das equipes de Execução do PLA; b) **Mapeamento** das oportunidades de trabalho em João Pessoa; c) **“Envolvendo as comunidades do bairro do Rangel”**: Divulgação e apresentação da proposta do PLA na Rádio Comunitária; d) **Palestras**: Direitos Trabalhistas e Lei do Estágio (Delegacia Regional do Trabalho), e Projovem Trabalhador, Pronatec e Programa de Aprendizagem Comercial (PMJP/SMER, PMJP/SEDES e SENAC); e) **Oficinas**: Elaboração de currículo (SINE JP); e Dicas de comportamento e atitudes

em entrevista de emprego (SENAC); f) **Feira de Oportunidade:** Qualificação profissional: SENAC, SENAI, CENDAC e SEBRAE. Mercado de Trabalho: SINE, Empreender JP, IEL e CIEE; e g) **Avaliação** da Ação Comunitária: Autores e parcerias.

Portanto, esta proposta do PLA traz muitas atividades para serem desenvolvidas em pouco tempo, como também se propõe a tratar o assunto do trabalho de forma individual, tirando do Estado sua responsabilidade na geração de postos de trabalho e na garantia de zelar pelos direitos trabalhistas conquistados historicamente.

O desafio de materializar o PLA é lançado nas mãos dos jovens. O Programa apresenta um percurso metodológico e oferece um conjunto de ferramentas de planejamento e de comunicação para aos jovens criarem e colocarem em prática suas ideias e percepções sobre o mundo a sua volta e realizarem um exercício de protagonismo.

A participação é um instrumento de acesso aos direitos já conquistados, como também de conquista de novos direitos. A participação é um instrumento que mexe nas relações de poder e, por isto, ainda que possa estar no discurso, é muito comum que se criem resistências explícitas e, em certos casos, situações de boicote velado aos processos participativos.

Diante deste pressuposto, na prática pedagógica relatada pela educadora do componente curricular Participação Cidadã, esta afirma que “os obstáculos para *‘aprender a aprender’* o fazer da participação cidadã no Plano de Ação Comunitária no Projovem Urbano são enormes e, neste aspecto, o Projovem deixa, contraditoriamente, uma grave lacuna”. Como podemos observar na relação dos elementos favoráveis: Trabalho coletivo, Jovens conhecerem a realidade, Ideia inovadora, Conhecer e problematizar a realidade, Ser reconhecido na comunidade, Desenvolver lideranças, Engajar-se em outras atividades livres, possibilidade de desvincular-se da violência, e os elementos insuficientes: Horário das atividades, Cidadania tutelada, Desresponsabilização do Estado, Implementação inadequada, Muitos objetivos a serem atingidos em pouco tempo, Caráter pontual das ações e dedicadas aos outros.

Os elementos exposto impactam no processo do diagnóstico dos problemas sociais da comunidade, desenho do mapa dos desafios, com relação dos problemas sociais da comunidade onde moram os/as jovens participantes do programa, e a

reflexão sobre suas possíveis causas e apontamento de ações que contribuíam com caminhos para resolver os problemas apontados na pesquisa realizada na comunidade.

Então iremos neste momento realizar análise sobre os quatro planejamentos dos temas integrados da aula de professores orientadores, conhecida como “aulas de PO”.

Os conteúdos da EDH nas Aulas de Temas inetegrados

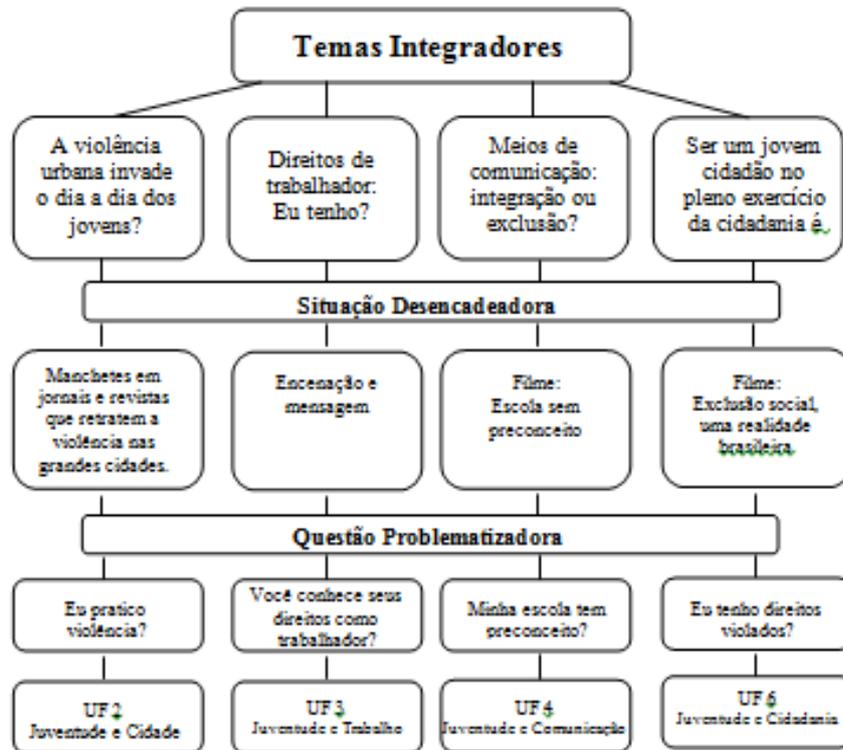
As aulas dos temas integradores fazem parte das estratégias do programa de concretizar a interdisciplinaridade e proporcionar aos jovens uma leitura do mundo de forma global, fazendo conexões entres as diferentes visões dos conteúdos específicos das sete disciplinas (das ciências humanas e naturais, da matemática, da linguagem do português e inglês, da qualificação profissional e da participação cidadã), e proporcionar reflexão dos conteúdos que traduzem questões sociais da juventude que são vivenciadas na realidade e em experiências do cotidiano. Esta aula se estrutura da seguinte forma: 1º momento – introdução a tema através de situação desencadeadora, que é o motor para fazer a reflexão e debate acontece sobre o tema em pauta; 2ª momento – a construção da síntese integradora, que é construída pelo aluno, levando em consideração sua percepção sobre o seu aprendizado, seus sentimentos e as vivências dos/as jovens.

Fica evidente que as aulas dos temas integradores têm uma relação direta com EDH. Portanto, permitem a reflexão, problematização e afirmação de tais direitos e preparam cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças.

É igualmente por meio da educação em direitos humanos que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos. (TAVARES, 2007, p. 491)

Assim, os quatro planejamentos que foram analisados, estão relacionados aos temas integradores e sua relação com unidade formativa (UF), como pode ser visto abaixo.

Temas integradores das aulas analisada do Projovem Urbano



Fonte: Construída pelo autor

No **primeiro planejamento** dos temas integradores é referente à violência urbano e seu impacto na vida dos jovens, tem se apresentado como tema que faz parte dos problemas sociais que afeta a juventude de forma direta, gerando um clima de medo urbano relado por alguns jovens que foram pesquisados.

Portanto, vamos fazer alguns apontamentos sobre a temática da violência urbana, baseado na afirmação de Waiselfisz,

não acreditamos que a juventude seja produtora de violência. As novas gerações, mais que fatores determinantes da situação de nossa sociedade, são um resultado da mesma, espelho onde a sociedade pode descobrir suas esperanças de futuro e também seus conflitos, suas contradições e, por que não, seus próprios erros. (WASELFISZ, 2014, p. 9)

Segundo o mapa da violência juvenil 2014, divulgado em julho/2014, pela FLACSO Brasil, a violência urbano tem atingindo diretamente os jovens negros de João Pessoa. A pesquisa afirma que João Pessoa é a capital do país mais violenta para negros. Foram assassinados na cidade 12 brancos e 358 negros no ano de 2012. A Paraíba ainda tem outras duas cidades, Cabedelo e Santa Rita, entre as 10 do país que representam maior vulnerabilidade para os jovens negros.

Baseado nestas informações, observamos que a aula dos temas integradores utilizou no itens do planejamento da situação desencadeadora, “manchetes de jornais e revistas que retratem a violência nas grandes cidades” e sua relação especificamente na cidade de João Pessoa que, desde de 2008, está entre as cidades mais vulneráveis para vive a juventude negra do país. Neste momento, como afirma Freire (2000), a educação libertadora é uma proposta de formação humana que visa a problematização das relações sociais, mediadas pelo conhecimento, e pode colaborar para processos de sensibilização e mobilização desses jovens em torno da mudança de suas realidades.

Outro item denominado de questão problematizadora, que colabora na reflexão “Eu pratico violência?”, esta provocação levanta vários questionamentos sobre nossa prática que vivenciamos diariamente nas relações sociais em casa, no trabalho, na escola e outros locais que os jovens frequentes. Como também problematiza a relação da violência de foi naturalizado no cotidiano de nossa vida.

No **segundo planejamento**, fica evidente a temática do trabalho: emprego e desemprego uma relação presente no cotidiano da vida dos jovens. Esta aula teve como situação desencadeadora: a música cidadão – Zé Geraldo, com atividade de teatral de encenação, retratando parte das cenas descrita pela música. E a questão problematizadora foi ***Você conhece seus direitos como trabalhador?***, a referida questão acende um debate sobre, quais são estes direitos?, porque eu não tenho direitos trabalhistas?. Tendo como referência os dados apresentado no perfil dos alunos do Projovem Urbano da E.M.E.F. Prof.. Durmeval Trigueiro Mendes, 82% dos jovens afirmaram está desemprego, dos que trabalham apenas 3% tem carteira assinada e todos os direitos trabalhista assegurado. Diante desta realizado vamos dialoga com três autores de estudos sobre desemprego juvenil do Brasil para compreender melhor está questão social. São eles: Behring (2007), Pochmann (2001) e Carrano (2007).

No Brasil, a precarização das condições de trabalho e a flexibilização das normas reguladoras da relação capital-trabalho vieram acompanhadas de uma desregulamentação do tempo e do espaço de trabalho possibilitadas pela modernização informacional. O espaço e o tempo, agora virtualizados, permitiram vivências simultâneas, flexíveis, fluídas e imateriais que, na perspectiva de Behring (2007), repercutiram negativamente no cotidiano dos trabalhadores.

É neste cenário de crise do sistema capitalista que se gerou a precarização da relação de trabalho, que se apresenta como grande gerador de desigualdade social e

de exclusão da classe trabalhadora, com maior impacto na população juvenil economicamente ativa, que se expressa através do avanço do desemprego nos anos 1990, em especial o desemprego dos jovens, gerando demandas por políticas que reduzam as elevadas taxas de desocupação e que auxiliem o jovem a iniciar sua vida profissional. (POCHMANN, 2001).

Os jovens das camadas populares, cada vez mais cedo, pressionam os mercados de trabalho em busca de ocupação. Evidentemente, a debilidade orçamentária das famílias, que não conseguem manter os jovens num estado de “moratória social” que lhes possibilite concluir a educação básica, é um dos fatores determinantes para o aumento da pressão por vagas no mercado de trabalho.

Entretanto, segundo Carrano precisamos considerar que conseguir

[...] trabalho e rendimento faz parte do jogo de busca por autonomia que os jovens jogam com as instituições – principalmente a instituição família. A pressão dos mercados de consumo e a demanda por lazeres também são elementos que precisam ser levados em consideração na análise desta relação entre emprego, desemprego e inatividade dos jovens. (CARRANO, 2007, p. 31)

Não há consenso entre os autores sobre o lugar dos jovens no mercado de trabalho. Por exemplo Carrano (2007), Castro & Abramovay (2002) e Novais (2005), defendem que na faixa etária de 15 a 18 anos os jovens precisam de políticas de garantia que possibilitem a conclusão da escolaridade básica, ou seja, a conclusão do Ensino Médio. Neste sentido pesquisas anteriores⁴ demonstram que a conclusão do Ensino Médio é a melhor maneira de se aumentar as chances do jovem conquistar espaço no mercado de trabalho.

Os estudos econômicos da DIEESE (2008), demonstram que a variável escolaridade é a mais significativa na redução das desigualdades, tanto em relação ao acesso ao mercado quanto em relação à disparidade entre os rendimentos recebidos. Por que, então, não avançarmos para a definição de políticas públicas que garantam uma verdadeira universalização de qualidade da escola básica e para a garantia dos recursos sociais mínimos – na forma de transferência de renda diretamente para os jovens – para que estes possam concluir o Ensino Médio na idade adequada? Hoje, cerca de 82% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola (idade

⁴ Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2007); Pesquisa Juventude e Juventudes: o que une e o que separa (2006); Projeto Juventude Brasileira (2004).

considerada ideal para se cursar o Ensino Médio), mas somente 43% cursam este nível do ensino.

Segundo Carrano (2007), em segundo lugar, as políticas públicas de primeiro emprego oscilaram, desde os governos de Fernando Henrique Cardoso até o Dilma Rousseff, entre a busca de qualificação profissional apressada para mercados de trabalhos inexistentes e a criação de estratégias de baixa eficácia naquilo que diz respeito à colocação de jovens em postos de trabalho junto às empresas.

Parece haver, contudo, uma linha de pensamento que costura as diferentes iniciativas; ou seja, empurrar o jovem pobre para um mercado de postos de trabalho inexistentes. Algo que, em última instância, responsabiliza o jovem por sua condição de desempregado. Entre 2003, ano que foi criado o Programa Federal do Primeiro Emprego e transformado em 2008 para Projovem Trabalhador. Em 2006, dentre os quase 2,5 milhões de vagas criadas (segundo dados do IPEA/IBGE, 2008), os jovens entre 18 e 24 anos ocuparam somente 172 mil novas vagas. Estes dados falam por si só e atestam a ineficácia das políticas de primeiro emprego no Brasil.

No **terceiro planejamento**, o tema abordado foi “**Meios de comunicação: integração ou exclusão?**”. Esta aula teve como situação desencadeadora: o filme Escola sem preconceito, o filme trata da homofobia, acessibilidade, gênero e das diferentes formas de preconceito entre alunos e professores nas escolas. Apresentar e debater a temática do preconceito na escola, com a finalidade de esclarecer alunos e professores acerca dos traumas causados pelos atos de violência física ou psicológica que se passam no ambiente escolar, conhecidos mundialmente como bullying. O Filme traz como cenário a Escola Estadual Lyceu Paraibano, instituição pública de educação fundada em 1837. Alunos e educadores da Escola Estadual Lyceu Paraibano dão seus depoimentos, que são entrecortados por análises de especialistas que aprofundam o tema da violência na escola na perspectiva dos Direitos Humanos e respeito às diferenças.

Em seguida a proposta pedagógica que foi desenvolvida através da roda de dialogo, motiva para questão problematizadora foi **Minha escola tem preconceito?**, a referida questão proporcionou o compartilhamento das impressões de cada aluno sobre a homofobia, acessibilidade, gênero e das diferentes formas de preconceito presente na escola.

No **quatro planejamento**, identificamos que o tema abordado foi “**Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é ...**”. Esta aula teve como situação

desencadeadora: o filme *Exclusão social*, uma realidade brasileira, o filme trata da desigualdade social presente na sociedade brasileira. A proposta pedagógica que foi desenvolvida através da roda de diálogo, motiva para questão problematizadora foi ***Eu tenho direitos violados?***, a referida questão proporcionou uma reflexão sobre realidade social e as causas que funda e mantem a pobreza, e como essa realidade é vivenciado pelos jovens participantes do Projovem Urbano, que moram nas comunidades São Geraldo, Paulo Afonso II e Paturi. Fica evidente que este atividade centrada na reflexão sobre a prática cidadã que cada jovem exerce na vida cotidiana. Nesta direção a cidadania é entendida como a reivindicação de direitos e o exercício das responsabilidades referentes a um poder específico, logicamente, dentro de uma perspectiva de cidadania ativa e participativa e não meramente formal. (GARRETÓN, 1999). Realizando uma conectividade entre o vivenciado no planejamento, com a visão de cidadania de Gerretón, e exposto anteriormente nos documentos oficiais do Projovem Urbano, que a educação faz parte dos direitos sociais do holl de cidadania. Portanto, o Projovem tem como finalidade elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã.

Deste modo, fica evidente nos quatros planejamentos dos temas integradores tem uma relação direta com Educação em Direitos Humanos.

É igualmente por meio da educação em direitos humanos que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos. (TAVARES, 2007, p. 491)

Podemos considera que os planejamentos analisados traz diretamente uma relação com os três princípios da Educação em Direitos Humanos, que são eles: Integralidade, Problematização e crítica da realidade, e Propositividade.

Assim, no planejamento contemplam espaços para reflexão crítica da própria prática e na busca cooperativa de soluções para os problemas do dia-a-dia, permitindo a reflexão, problematização e afirmação de tais direitos sociais relacionados aos jovens e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que o currículo do Projovem Urbano vem tendo sucesso, que gerou oportunidade, considerado como uma *porta*, para acessar o sistema educacional formal. Ficou evidente que a Educação em Direitos Humanos está presente no currículo do Projovem Urbano, está afirmação se consolida através da análise das atividades do Plano de Ação Comunitária e Aulas Integradas, tendo como referência os princípios da *Integralidade, Problematização e crítica da realidade, e Propositividade*⁵, que fazem parte do hall dos princípios da Educação em Direitos Humanos.

Consideramos esses princípios, os planejamentos de aulas integradas analisadas, contemplam espaços para reflexão crítica da própria prática e busca cooperativa de soluções para os problemas do dia-a-dia, permitindo a reflexão, problematização e afirmação dos direitos sociais relacionados aos jovens e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças.

Já no Plano de Ação Comunitária, identificamos elementos que favorece e fortalece a EDH, que são eles: o incentivo ao trabalho coletivo e colaborativo; a oportunidade de realizar pesquisa empírica de conhecimento da realidade local, com visitas nas comunidades ao redor da escola e identificação de problemas sociais presente na realidade local; contribuir com o desenvolvimento de lideranças juvenis e posteriormente seu engajamento em outras atividades livre que possibilite desvincular-se da violência. Como também favorece a execução de ações de intervenção social junto com os jovens, educadores, comunidade escolar e parceiros da sociedade civil e órgão governamentais.

Os pressupostos que fundamentam a dimensão da Participação Cidadã no Projovem Urbano estão fortemente ancorados nos parâmetros e princípios da democracia participativa, explicitados por Freire (2000) “a educação é um ato político”, portanto o fazer educativo é um ato política de materialização da educação na perspectiva dos direitos humanos, este fazer, da participação cidadã, por sua vez, encontram ressonância nos modos dos jovens viverem esse momento de seu ciclo de vida.

⁵ Ver Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade. San José: IIDH, 2006.

Assim, ficou evidente que no ProJovem Urbano de João Pessoa, utilização de estratégias metodológicas proativas e participativas, que carrega no currículo ideias, princípios, atividades e ações educativas que comungam com Educação em Direitos Humanos, e nessa perspectiva apresenta uma formação inovadora com um currículo que favorece a *participação cidadã* como ação sócio educativa presente no cotidiano escolar, percebo que a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/1179412/plano-nacional-de-educacao/17>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____, Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 19 ago. 2013.

_____, Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm. Acesso em: 17 jul. 2013.

_____, Decreto n. 7.649, de 21 de dezembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7649.htm. Acesso em: 12 ago. 2013.

CARRANO, Paulo e DAYRELL, Juarez. Jovens como sujeitos de direito. Disponível em: <http://www.uff.br/obsjovem>. Acesso em: 06 jul. 2013.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Direitos Humanos: Capacitação de educadores, João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARRETÓN, Manuel. Cidadania, Integração Nacional e Educação: ideologia e consenso na América Latina. In: ALBALA-BERTRAND, Luis (org.). Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa. Campinas: Papirus, 1999.

IIDH. Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade. San José: IIDH, 2006.

JOÃO PESSOA, Plano de Ação Comunitária da Escola Municipal Durmeval Trigueiro Mendes, Projovem Urbano de João Pessoa, 2012.

_____, Planejamento da aula dos temas integradores da Escola Municipal Durmeval Trigueiro Mendes, Projovem Urbano de João Pessoa, 2012.

SALGADO. M. Umbelina. Manual do Educador: Orientações Gerais, Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012. – (Coleção Projovem Urbano)

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 487-504.



Capítulo 4
ARTETERAPIA E EDUCAÇÃO:
CAMINHOS QUE LEVAM A UMA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Adriana dos Santos
Janete Francisco Neri

ARTETERAPIA E EDUCAÇÃO: CAMINHOS QUE LEVAM A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Adriana dos Santos

Professora de educação infantil, graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UNOESTE de Presidente Prudente- SP (2021) e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Play (2022) e pós-graduanda em Atendimento Educacional Exclusivo na educação Inclusiva pela Faculdade Play; e-mail: adrianasantos18020@gmail.com.

Janete Francisco Neri

Professora de Educação Básica I anos iniciais, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNESP de Presidente Prudente – SP (2005), pós-graduada em: Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2013), Psicopedagogia pela Universidade Santa Cecília (2013), Gestão Escolar pela Faculdade de Conchas – FACON (2014) e Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas – FACON (2015); e-mail: Janetenerineri@gmail.com

RESUMO

Este trabalho visa refletir a contextualização histórica da arteterapia, discutir acerca das principais teses que sustentam esta prática e apresentar suas abordagens teóricas, elucidar e discutir sobre a arteterapia no contexto educacional promovendo uma educação inclusiva. Assim, a importância desse estudo está em apresentar algumas estratégias usadas em arteterapia como forma de expressão, consciente e inconsciente, do sujeito, pois é através da arteterapia que a subjetividade do sujeito se manifesta, permitindo ao docente refletir sobre os conteúdos a serem trabalhados. Os sentimentos, as emoções, sonhos e desejos, pensamentos e esperanças dos alunos com necessidades educacionais especiais, podem se revelar com muito mais facilidade por meio de imagens do que pela fala para diversas pessoas, pois cada um tem sua peculiaridade na aprendizagem. O objetivo desse trabalho é resgatar o processo criativo e facilitar a construção do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada em livros e sites de pesquisa acadêmica: Google acadêmico e Scielo. O recorte temporal compreende o período de 2010 a 2022, priorizando as produções mais recentes. Conclui-se que a arteterapia traz experiências que culminam na facilitação do ensino-aprendizagem e cabe à escola o papel fundamental de facilitar e potencializar esse ensino-aprendizagem de modo agradável e efetivo para o estudante inserido na educação especial.

Palavras-chave: Arteterapia. Educação. Inclusão.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the historical context of art therapy, discuss the main theses that support this practice, present its theoretical approaches, elucidate and debate art therapy in the educational environment in order to promote inclusive education. Therefore, the importance of this study lies in presenting some strategies used in art therapy as a means of expressing both conscious and unconscious aspects of the subject, since it is through art therapy, the subject can manifest their subjectivity, which allows the teacher to reflect on the contents to be taught. The feelings, emotions, dreams, desires, thoughts and hopes of students with special educational needs can be revealed much more quickly through images than through speech, as each one of them has their own peculiarity in learning. The purpose of this article is to rescue the creative process and facilitate the construction of knowledge. This is a bibliographical research, based on books and academic research websites: Google Scholar and Scielo. The time frame comprises the period from 2010 to 2022, prioritizing the most recent productions. It is concluded that art therapy brings experiences that culminate in facilitating teaching and learning, and it is up to the school to play a fundamental role in simplifying and enhancing the teaching-learning process in a pleasant and effective way for students with special educational needs.

Keywords: Art therapy; Education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A abordagem metodológica é marcada por coletar dados e realizar pesquisas por meio de trabalhos já publicados, ou melhor, fontes secundárias de pesquisa. Desse modo, trata-se de um trabalho de cunho bibliográfico, baseado na pesquisa em artigos, revistas, teses de outros autores, que também pesquisaram sobre o tema e os dados foram coletados dos sites de pesquisa acadêmica: Google acadêmico e Scielo. O recorte temporal compreende o período de 2010 a 2022, priorizando as produções mais recentes. Conclui-se que a arteterapia traz experiências que culminam na facilitação de ensino-aprendizagem e cabe à escola o papel fundamental de facilitar e potencializar esse ensino-aprendizagem de modo agradável e efetivo para o estudante.

Para se atingir os objetivos propostos, o trabalho foi estruturado em tópicos, iniciando por uma breve apresentação das definições de arte e arteterapia, apresentação dos pioneiros no uso dessa técnica e sobre a importância desse trabalho ser realizado com crianças, depois discutirá sobre o modo como a arteterapia estar voltada para a(s) criança(s) com dificuldades de aprendizagem e as mudanças significativas relacionadas por meio dessa intervenção, e o último tópico apresentará as considerações finais das autoras.

Hoje, vivemos uma realidade diferente em nossas escolas, pois com a inserção da educação especial na rede pública escolar, temos diante de nós o desafio de elaborar atividades lúdicas e com propostas metodológicas nos trabalhos pedagógicos realizados com crianças da educação infantil e especial numa mesma sala de aula. Portanto, é nosso dever buscar formas de melhorar o aprendizado dos nossos alunos, independente de apresentarem dificuldades na aprendizagem ou não.

Assim como acontece com uma pessoa adulta que entra pela primeira vez numa instituição de ensino de se ver num ambiente totalmente diferente ao que está acostumada, a criança também se vê dessa mesma forma, ou seja, para ela se trata de um novo “mundo” que pode despertar-lhe diferentes sentimentos, que talvez possam influenciar seu comportamento futuro. A arteterapia pode tornar-se um recurso pedagógico capaz de auxiliar uma criança a confrontar-se com seus medos e frustrações, criando relações seguras tanto com o professor como com as outras crianças.

Por meio das danças, das músicas, das pinturas, dos desenhos, das encenações teatrais ou qualquer uma das linguagens artísticas, a pessoa pode mudar-se pelo uso de todo o seu potencial, podemos usar de diversos recursos para inserir metodologias pedagógicas e artísticas como possibilidades de romper barreiras e promover a inclusão das crianças com necessidades de atendimento educacional especializado, uma vez que esse tipo de atividade se dê por meio de recursos que rompam as barreiras e tornem a atividade artística lúdica uma atividade prazerosa capaz de promover um aprendizado significativo por meio da expressão não verbal.

Dada a relevância social que a inclusão tem adquirido nestes últimos anos, desde o movimento internacional que culminou na implantação de uma política pública no contexto social brasileiro, garantindo os direitos educacionais iguais para todos na rede regular de ensino, e também nas discussões acerca de novas concepções e práticas no trabalho didático pedagógico. Houve um crescimento nas pesquisas feitas nessa área e tanto a arte como a arteterapia é muito importante para esse processo, pois além de ajudar no desenvolvimento global da criança, potencializando suas habilidades e também o processo de inclusão tanto nas escolas como na sociedade, devemos atentar para novas formas de planejar e conduzir as aulas de maneira que atenda toda a todos os estudantes e é justamente sobre essa questão em relação às crianças da rede pública infantil é que entendemos a importância da arteterapia como parte dessas práticas metodológicas e pedagógicas.

Arte

A maior dificuldade em entender a arte com uma definição única é que muitos filósofos e artistas a criam conforme o tempo e o espaço em que se encontram as relações sociais, culturais, psicológicas, religiosos, etc. fatos ocorrer. Alguns conceitos relacionados ao trabalho.

Segundo o dicionário online, Platão entendia a arte como um conhecimento racional, dependente ou utilitário que segue uma regra que refuta o acaso, o espontâneo e o natural, abarcando a ciência dedicada ao mundo inteligível e a filosofia voltada para o desenvolvimento de uma atividade material. Ou o mundo sensível. E, segundo este dicionário online, a filósofa Aristóteles diz que a arte é um talento que o homem deve imitar. Assim a arte imita a natureza.

No século XVIII, o filósofo Immanuel Kant (1724 a 1804) explicava que arte é a definição dada a uma atividade racional livre que difere da natureza como, por exemplo, quando uma pessoa observa uma teia de aranha e a apreciar como algo belo, não é uma obra de arte, é apenas o que resulta de um trabalho mecânico e físico, ele também descobriu que é diferente da ciência porque para produzir uma obra, o conhecimento de um determinado assunto é insuficiente, o artista precisa de aptidões para esse propósito, explicando ainda que a estética é uma atividade associada à sensação de deleite, tanto o deleite relacionado aos sentidos quanto à contemplação.

Segundo PADILHA (2014) Arte é uma categoria de manifestação humana universal, que se comunica mediante símbolos e de forma criativa com a sociedade. Também expressa um ideal estético por uma atividade criadora. Nas obras de arte os artistas expressam suas ideias, sentimentos, emoções ou crenças, mas também podem usá-la para expor ao mundo seu olhar crítico e nem sempre atrativo da realidade, pode também usá-la de forma transgressora ou subversiva, dependendo de seu estado psíquico e emocional.

Assim, entendemos por esses conceitos que a Arte pode expressar tanto as belezas captadas pelo artista, quanto as dificuldades com as quais ele se depara, enquanto quem a recebe tenta sentir ou decifrar a mensagem que o artista queria transmitir enquanto produzia.

ARTETERAPIA

Esse termo é de origem inglesa e foi concebido por volta da década de 1940, cujo objetivo era de propiciar tanto o crescimento como a descoberta de novos caminhos por intervenção da expansão criativa em crianças, adolescentes e adultos, é difícil dar uma definição para arteterapia, pois ainda é uma área nova do conhecimento, e envolve duas palavras que se completam e que se inter-relacionam: arte e terapia, o que segundo PEREIRA (2009) define a Arteterapia como o uso da arte em um processo terapêutico.

SILVA, CARVALHO, LIMA (2013) esclarecem que, logo após a Primeira Guerra Mundial, a arteterapia ficou mais conhecida e foi reconhecida como profissão, seguindo para a criação e solidificação de conhecimentos sobre seu campo de atuação, que só a partir da década de 1950 é que a arteterapia passou a integrar mais uma abordagem, a de arte-educação cujo objetivo é o exercício da criatividade e da linguagem artística, buscando o desenvolvimento de potencialidades.

Em 2019, a jornalista Izabel Cristina Carvalho Pires tem o artigo Breve História da Arteterapia para o “blog” artes.OCUS, ela explica como a arteterapia está ligada aos primeiros usos da arte no campo psiquiátrico, psicanalítico e psicoterapêutico, ocorrendo no final do século XIX e início do século XX.

Segundo a autora, foi somente nesse período que a expressão passou a ser mencionada por cientistas, pessoas e personagens do mundo artístico, mundo da subjetividade, citando os nomes de pesquisadores que articularam entre arte e saúde mental no período mencionado acima.

“Tardieu, em 1872; Simon, em 1876 e 1888; Lombroso, em 1889; Mohr, em 1906; Rejà, em 1907 e Prinzhorn, em 1922’. Aqueles autores destacam, dentre os nomes que acabamos de citar, os de Mohr e Prinzhorn. O primeiro publicou um trabalho sobre a produção artística de doentes mentais, o qual influenciou pesquisas posteriores que levaram à elaboração de testes projetivos ainda hoje muito utilizados na psicologia e na psicanálise. Já Prinzhorn publicou, em 1922, o livro *A expressão da loucura*, reconhecendo as produções dos doentes mentais como verdadeiras produções de arte e ressaltando a integridade da capacidade criadora desses pacientes em contraposição à ideia, vigente em sua época, de desintegração psíquica presente nas doenças mentais. (PIRES, 2020)”.

Em 2020, essa autora passa a explicar sobre a publicação de textos nos quais Freud faz a análise de obras de arte identificando as imagens artísticas como manifestações involuntárias que evadem à restrição do ego e essas imagens também representam uma forma de purificação dos instintos sexuais e agressivos, atuando assim como função libertadora.

Souza, Martins (2012) contam que as pioneiras na terapia da arte são Margaret Naunburg dos EUA e Edith Kramer da Áustria, porém, a escola Walden foi um marco na história da arteterapia por trazer uma proposta inovadora tendo a expressão livre como na linguagem simbólica infantil. Já no início da década de 2000, SCHAMBECK, apresentou a arteterapia é usada como intervenção terapêutica em diversos campos de atuação e trabalhos com pacientes individuais e grupais, servindo de orientação para profissionais, testes vocacionais e/ou ocupacionais, recrutamento, seleção e treinamento, e também na área educacional.

A seguir a abordagem será realizada a partir da discussão sobre a importância da arteterapia na educação infantil, em que ocasiões deverá ser abordada e como trabalhar com ela na educação infantil e inclusiva.

1. A ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No final do século XX vimos o surgimento e o desenvolvimento de novas propostas de ações e atividades no contexto da sala de aula, para melhorar o autoconhecimento e a criatividade, objetivando a diminuição dos problemas de cunho ou aspecto emocional e de aprendizagem dos alunos. Dentre estas propostas temos a arteterapia que foi concebida no contexto da saúde, tanto em hospitais ou em clínicas para atender e melhorar as condições comunicacionais, autoconhecimento e criatividade dos pacientes.

Para entendermos melhor sobre essas intervenções nas instituições de ensino brasileiras deve entendamos qual é a importância da educação inclusiva e sua legislação no Brasil e qual é a diferença entre a educação especial e inclusiva.

Na educação especial o ensino é voltado para o aluno com deficiência(s), pois nas instituições de ensino o atendimento passa a ser conforme as necessidades dos alunos.

Na educação inclusiva, todos os alunos com ou sem deficiência(s) têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos, transcendendo a ideia de garantia da entrada de alunos tanto nas escolas públicas como particulares, objetivando a eliminação dos obstáculos que limitam a aprendizagem e a sua participação no processo educativo.

Temos que nos atentar que a diversidade, não caracteriza uma educação inclusiva, pois a escola até pode ser um espaço que acolhe crianças com diferentes vivências e realidades, porém só existe inclusão se for desenvolvido um senso de pertencimento e de participação entre os alunos.

Desde a implantação da Lei9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a educação tem como base uma das propostas dos quatro pilares propostos por Delors (1996) aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a conviver com os outros e aprender a ser. Para que sejam aplicados e praticados esses pilares é necessário à escola repensar sua forma de atuar e conseqüentemente repensar o papel dos professores e dos alunos.

Conforme o autor, a convivência com o outro é uma das habilidades que deverão ser desenvolvidas no ambiente escolar, que lhe concerne deverá trabalhar concomitantemente com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a família, caso seja necessário a escola deverá encaminhar o aluno para o atendimento profissionais clínicos e trabalhar em conjunto com eles.

Conforme o autor, a convivência com o outro é uma das habilidades que deverão ser desenvolvidas no ambiente escolar, que por sua vez deverá trabalhar concomitantemente com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a família, caso seja necessário a escola deverá encaminhar o aluno para o atendimento com profissionais clínicos e trabalhar em conjunto com eles.

O trabalho é de suma importância na educação especial e inclusiva, uma vez que as atividades propostas no planejamento do professor estão adaptadas de acordo com as necessidades dos alunos e planejadas com a ajuda do psicopedagogo para que a mesma seja trabalhada adequadamente com o intuito de desenvolver as habilidades e competências dos mesmos.

A arteterapia não trabalha somente com a pintura, mas com a encenação, música, modelagem com massinha própria, recorte e colagem, dança, etc. Por isso é necessário que o professor busque sempre novas ferramentas para oportunizar

condições no desenvolvimento do autoconhecimento e criatividade, além da satisfação em executar tais atividades, pois tem que ser prazeroso para todos.

Esse pode ser um processo educativo capaz de formar pessoas com condições de conviver com o diferente desde à conscientização de nossas próprias limitações e possibilidades até a aceitação e o respeito às diferenças.

A partir do autoconhecimento possibilitamos a criação de diversas formas de interação entre pessoas de diversas etnias, culturas, raças, classes sociais, deficiência(s), gêneros, religiões, etc. Pode ser que a longo prazo crie condições para o desenvolvimento de uma cultura voltada para o respeito ao próximo. Cumprimento dos direitos e deveres dos cidadãos, Assumindo -se como:

“ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 1996, p.46)”.

Segundo Coqueiro et al apud, (BORDIN, 2014, p.11) “é um dispositivo terapêutico que absorve saberes das diversas áreas do conhecimento constituindo-se de uma prática transdisciplinar, visando resgatar o homem em sua integridade através dos processos de autoconhecimento e transformação”.

E para que o processo de educação crie pessoas com condições de conviver com o diferente faz-se necessário o despertar “[...] o interesse pelo autoconhecimento, gerindo com consciência nossas limitações e possibilidades, aceitando e respeitando as diferenças” (PAGANOTTO, apud TOMMASI, 2011, p.249).

Além do autoconhecimento a arteterapia, estimula o desenvolvimento da criatividade, tornando-se importante nesse momento histórico no qual a sociedade necessita de pessoas com criatividade no campo profissional. Segundo Bello (apud, SANTOS, 2003, p.32): “O sistema educacional deveria estar interessado em expandir o autoconhecimento e o potencial criativo em seus estudantes e atuar como ponte, incorporando o aprendizado emocional ao sistema, do primeiro grau até a educação adulta, [...]”

Porém, entendemos que começar a criar possibilidades de desenvolver o autoconhecimento e o potencial criativo se faz necessário também na educação infantil, pois com as mudanças que ocorreram no mundo inteiro com a COVID-19, houve muitos traumas tanto nos responsáveis como nos filhos até mesmo naqueles

que nasceram pós pandemia sofrem com os traumas que seus responsáveis adquiriram durante esse período de quarentena e auge da doença, crianças ficaram fora do ambiente escolar, tiveram que fazer aulas online e muitas não fizeram essas aulas e isso dificulta o aprendizado. Diante desse contexto entendemos que na educação faz-se necessário em todas as modalidades de ensino trabalhar com alternativas mais lúdicas e atrativas nas disciplinas a ponto de tornarem capazes de causar a sensação prazerosa de estudar.

Para melhor compreensão desse processo de transformação, torna-se essencial compreender os mecanismos que são ativados durante a realização das atividades artísticas – segundo a abordagem psicanalítica, mexe com o id, onde estão localizados os conteúdos do inconsciente – os quais aplicam a energia instintiva numa ação, transformando desta forma em impulsos. Segundo Freud (COQUEIRO et al, apud BORDIN, 2014, p.3) “o artista pode simbolizar concretamente o inconsciente em sua produção, retratando conteúdo do psiquismo.”

Os impulsos conduzem o indivíduo na sua reorganização interna, levando-o à novas perspectivas da sua realidade, segundo Urrutigaray (apud, BORDIN, 2014, p.3)

[...] o fazer arte implica diretamente nestas mudanças, transformações, pois, estimulam as ordenações de ideias surgidas pela elaboração mental, aquele que tem acesso à arte ou ao fazer artístico, está tendo oportunidade de desenvolver e configurar habilidades às quais são por sua vez, reveladoras da estrutura cognitiva de quem as realiza, reflete a maneira pessoal de cada um relacionar-se, de ver o mundo e a maneira como está ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi exposto neste trabalho, conclui-se que no contexto educacional devem ser criadas adaptações necessárias para que os docentes com ou sem conhecimento em arteterapia possam utilizar de estratégias que permitam a transformação dos alunos, por meio de atividades artísticas, tais como: pintura, recortes, colagens, dobraduras, encenações ou outras que promovam o seu auto conhecimento e o desenvolvimento da criatividade.

Hoje, na nossa realidade vemos a urgente necessidade da criação de novas perspectivas para a educação brasileira, e para todos elementos que fazem parte desse contexto – alunos, professores, gestores, profissionais em educação, etc.-

fortaleçam a formação humana e profissional. Além de se tornarem capazes de exercer a função de agentes da transformação da sua realidade.

REFERÊNCIAS

Livro:

BARBOSA, A.M. (org) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**, 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003

CORDIOLI, Aristides V. Org. **Psicoterapias: abordagens atuais**, 2ª ed. Porto alegre: Artmed, 1998. TOMMASI, Sonia B. (org.), **Arteterapia: um cuidador da psique**, 1ª ed.: São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos, **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999

Capítulo de Livro:

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia. in saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

Artigo:

SILVA, J. A.; SANTOS, P. A.. Instruções para autores. **Revista**, Ano XX, n. x. Cidade: 20xx.

Endereço Eletrônico:

BASTOS, Jaqueline M., BEGTSON, Sandra C., MACHADO, Beatriz, MARÇAL, Eliane S., Oliveira, Valdir. **Arteterapia na educação: Uma possibilidade?**
https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arg-idvol_50_1504211729.pdf
Acesso em: 12/03/2023

BORDIN, Vanessa et al. Arteterapia em Saúde Mental, 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos, 2014, Toledo. Arteterapia em Saúde Mental., Disponível em:

https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_50_1504211729. Acesso em 18/03/2023

CALIXTO, Alessandra M., “**Arteterapia aplicada à educação infantil**” Pedagogia Unisul Virtual (2020). Disponível em:

<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/16547> Acesso em: 25/02/2023.

CIOMAI, Selma, **Percursos em arteterapia e educação, arteterapia e saúde**. Vol. 64. Summus Editorial, 2005. Disponível em:

<https://www.passeidireto.com/arquivo/106057261/fundamentos-da-arteterapia>
Acesso em: 20/03/2023.



Capítulo 5
NAVEGANDO NAS TRILHAS DO
AUTISMO: A PERSPECTIVA DE UMA
PROFESSORA E UM MONITOR DE
CRIANÇAS AUTISTAS
Gabriel Veras Reis
Maria Jade Pohl Sanches

NAVEGANDO NAS TRILHAS DO AUTISMO: A PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA E UM MONITOR DE CRIANÇAS AUTISTAS

Gabriel Veras Reis

Graduando no curso de Ciências Sociais e pesquisador de Autismo da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM: g.verasreis@gmail.com

Maria Jade Pohl Sanches

*Mestranda em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA):
jade.pohl.sanches@gmail.com*

RESUMO

Este estudo investiga a socialização de crianças autistas na Educação Básica, sob a perspectiva de uma professora e um monitor de crianças autistas. O aporte teórico parte da Sociologia da Educação e do Devir-Crianças-Autistas. O transtorno do espectro autista (TEA) é uma disfunção do neurodesenvolvimento que causa sintomas comportamentais, déficits na comunicação e interação social, comportamentos repetitivos e estereotipados e interesses restritos. A socialização dentro de ambientes escolares é uma das principais dificuldades relacionadas ao espectro autista. A pesquisa tem como objetivo analisar as motivações e ações dos profissionais da educação para incluir crianças autistas nos ambientes escolares e compreender as estratégias utilizadas pelos professores para atender essas crianças em seus processos de inclusão. Duas escolas, uma pública e outra particular, foram entrevistadas para observar as diferenças na socialização de crianças autistas. A pesquisa busca ampliar a compreensão da importância da socialização de estudantes com autismo, tanto para a academia quanto para as escolas.

Palavras-chave: Autismo. Socialização. Educação Básica. Entrevista.

01 Bom dia, Bichinhos! Está na hora de iniciar as rodadas, não é mesmo?

(Os títulos dos capítulos representam as falas de uma criança de 06 anos com autismo, que auxiliamos desde 2019).

Este artigo tem como tema "Crianças autistas em processos de inclusão, a partir da Sociologia da Educação e do Devir-Criança-Autista", o qual levantou questionamentos orientadores, como por exemplo: como ocorre a socialização de crianças autistas no ambiente escolar? Quais estratégias os professores empregam

para promover a inclusão? Até que ponto os educadores se importam com essa questão? A partir dessas indagações, surge a pesquisa na área da Sociologia da Educação, com o intuito de compreender como esse estudo sociológico contribui para a convivência das crianças em processos de inclusão e como é possível compartilhar esse conhecimento com as escolas.

Dentre as questões levantadas, destaca-se a abordagem metodológica de Deleuze (1997) sobre o Devir-Criança-Autista, a qual possibilita investigar esse processo de devir com crianças autistas. Surge, então, a questão de como transmitir esse conhecimento sobre essa prática aos professores da Educação Básica e se eles estão interessados em adotar novas metodologias para promover a inclusão de crianças autistas no ambiente escolar.

A pesquisa tem como objetivo observar como ocorre o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Básica, a partir das motivações e ações dos profissionais da Educação para que a inclusão seja efetivada no ambiente escolar. Para isso, a pesquisa possui objetivos específicos, como descrever as estratégias utilizadas pelos professores e educadores especiais para a socialização dos estudantes em processos de inclusão, e construir um inventário de metodologias dessa socialização com base em observações e estudos sobre a Sociologia da Educação e o Devir-Criança-Autista.

Com base em nossas experiências como professora e monitor de três crianças diagnosticadas com autismo - uma de 5 anos, outra de 6 anos e outra de 9 anos - desde 2019 em uma escola particular em Santa Maria-RS, reconhecemos o ambiente escolar como um campo propício para a discussão sobre inclusão e socialização de crianças autistas, bem como para a integração das áreas de Sociologia e Educação, além da formação de professores nessas áreas.

Nesse sentido, a metodologia utilizada consistiu em entrevistas com professores, coordenadores e educadores especiais de uma escola particular e uma escola pública, com o objetivo de abordar questões relacionadas à socialização de crianças autistas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada nas ideias de Gil (2002), que utiliza métodos como entrevistas, cartografia e diário de campo.

Levando em consideração as abordagens e discussões mencionadas anteriormente, o embasamento teórico para compreender a socialização de crianças autistas foi desenvolvido a partir dos estudos de Paulo Freire (2016), Émile Durkheim (1978), Hannah Arendt (2007) e Mollo-Bouvier (2005).

O primeiro capítulo tem como objetivo definir o autismo e apresentar as ideias de Temple Grandin (2005), além de levantar questionamentos acerca da presença e aceitação dessas crianças nas escolas. O segundo capítulo dedica-se à Sociologia da Educação e ao conceito de Devir-Criança-Autista, enfatizando a importância desses temas para a formação dos professores. Na terceira etapa, o foco concentra-se nas crianças que foram cartografadas (DELEUZE, 1995) por nós, examinando suas interações sociais com outros professores e colegas, proporcionando uma visão detalhada da socialização dessas crianças. A quarta seção aborda a análise dos resultados provenientes das entrevistas realizadas com os profissionais da área da Educação. Por fim, a conclusão do artigo traz uma síntese dos resultados obtidos e propõe direções para futuras pesquisas, as quais podem ser consideradas contribuições significativas para a Sociologia da Educação e para a promoção da inclusão de crianças autistas no contexto escolar.

Inicialmente, gostaríamos de levá-los a um lugar mágico, repleto de cores vibrantes, sonhos, risos e esperanças. É nesse espaço que nos envolvemos profundamente, cercados por indivíduos que nos transportaram para uma dimensão totalmente nova, onde pudemos brincar e lutar para garantir que as atividades fossem realizadas. Entre essas crianças, algumas nos acolheram em seus abraços calorosos, enquanto outras nos cumprimentaram com um simples aperto de mão. Apresentamos-lhes, portanto, esse mundo singular que nos encantou e despertou tamanha curiosidade e afeto:

Sejam bem-vindos ao universo cativante e desafiador do Autismo!

02 Vamos começar com a primeira rodada: Qual será a brincadeira de hoje?

“Vamos escolher juntos!”

O Autismo é uma forma única de existir, sentir e pensar. De acordo com o DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social, interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

No entanto, é fundamental destacar que o Autismo não é considerado uma deficiência, mas sim uma diversidade, uma maneira distinta de experimentar o mundo. Conforme mencionado pela neurocientista Temple Grandin (2015), as pessoas autistas pensam de forma visual, em imagens, e essa peculiaridade pode ser um

diferencial na resolução de problemas complexos ou na criação de algo novo.

Grandin (2015), que foi diagnosticada com autismo, nos ajuda a refletir sobre o progresso da pesquisa em relação às pessoas com Autismo desde a década de 70. Ela descobriu sua particularidade aos quatro anos de idade e relatou que na época quase ninguém sabia do que se tratava. Ela apresentava comportamentos destrutivos, não verbalizava, tinha sensibilidade ao toque físico e demonstrava fixação por objetos giratórios. Essas características levaram a criança a consultar um neurologista, que na época diagnosticou "danos cerebrais". Com o tempo, Grandin começou a receber acompanhamento de uma fonoaudióloga, o que a ajudou a desenvolver habilidades de comunicação verbal.

A autora explica em seus textos que o diagnóstico do Autismo é baseado em observações e avaliações comportamentais, mas essas observações e julgamentos são subjetivos, pois o comportamento varia de pessoa para pessoa. Segundo Suplino (2009), o Transtorno do Espectro Autista é considerado um problema neurobiológico e não uma doença. Geralmente, os sinais do autismo se manifestam antes dos dois anos de idade, e as crianças podem parecer indiferentes ou relutantes em demonstrar afeto e contato físico, embora laços mais estreitos com os pais ou adultos específicos às vezes se desenvolvam mais tarde.

Com base nas teorias e em nossas experiências, pudemos observar que as crianças autistas enfrentam dificuldades na comunicação adequada e não demonstram interesse por atividades que outras crianças recomendam. Por exemplo, enquanto seus colegas brincam com blocos de construção e planejam construir algo, as crianças autistas podem preferir alinhá-los ou empilhá-los. Além disso, algumas têm dificuldade em iniciar ou responder a interações sociais e podem apresentar pouco interesse nas palavras ou emoções dos outros. Também exibem comportamentos estereotipados e padrões repetitivos.

Quando se trata do ambiente escolar, é necessário abordar essas características sob uma perspectiva de inclusão, em vez de integração. Conforme mencionado por Mantoan (2006), existe uma seleção prévia dos alunos com deficiência que são inseridos em turmas regulares durante o processo de integração escolar. Para aqueles que não atendem a esse critério, são recomendadas adaptações nos currículos escolares, avaliações especiais e redução dos objetivos educacionais para compensar suas dificuldades de aprendizagem. Em outras palavras, a escola não passa por uma transformação geral, mas são os alunos que

precisam se adaptar às exigências do sistema. Além disso, Mantoan (2006) destaca que a inclusão escolar vai além da integração, pois todos os alunos, sem exceção, devem frequentar uma sala de aula regular, e os alunos com deficiências devem ser tratados da mesma forma que os demais alunos:

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma a instruir os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2006, p.12).

Do ponto de vista sociológico, é possível perceber que dentro da sala de aula há diversos grupos sociais que apresentam diferenças entre si. No entanto, essa diversidade não necessariamente resulta em um aumento do conhecimento, uma vez que o aprendizado do aluno está diretamente ligado às suas próprias experiências vividas.

No entanto, para lidar com a singularidade das crianças autistas, é necessário ir além dessa linha temporal e contar com um conjunto de abordagens pedagógicas eficazes na Educação, que busquem fomentar a socialização do autismo nos ambientes escolares. Essa será a temática abordada no próximo capítulo, no qual pretendo definir os conceitos de Sociologia da Educação e do Devir-criança-autista. Essas reflexões têm como propósito ampliar o repertório teórico e prático para uma inclusão efetiva e uma socialização adequada de crianças autistas em todos os contextos educacionais

03 Segunda Rodada: “Ei, pessoal! Vejam só, acabei de fazer uma nova amizade!”

Nesta etapa da discussão, abordo o foco na integração social de crianças autistas no contexto escolar. A pesquisa parte do pressuposto do compromisso inegociável de transformar o mundo a partir do valor intrínseco de cada indivíduo. Hannah Arendt (2005) destaca a importância de considerar a diversidade não apenas no discurso político e científico, mas também no equilíbrio entre os direitos das crianças autistas e a dignidade de todas as pessoas que compõem a multiplicidade do mundo.

Embora as obras da autora não abordem especificamente o autismo, elas são essenciais para a discussão atual, uma vez que exploram os desafios e as oportunidades enfrentados pelas pessoas autistas nos ambientes educacionais, destacando a crescente e aparentemente irreversível desigualdade social e questionando a perspectiva de uma visão geral e abstrata.

Arendt (1993) nos convida a refletir sobre a dignidade que pode ser encontrada em cada novo começo, assim como sobre a importância da esfera pública, onde o cuidado com a vida deve ser assumido para a construção de um mundo mais ético e solidário. Nesse mundo, onde a valorização da pluralidade é fundamental, a singularidade é reconhecida em sua dignidade, humanidade e busca pela liberdade.

Da mesma maneira, Paulo Freire (1996) desmistifica a concepção de que um ser humano possa ser completamente autossuficiente, enfatizando a importância do contato com outras pessoas e dos desafios do mundo para o desenvolvimento e a afirmação do indivíduo, que é capaz de transformar a si mesmo e a realidade.

Segundo Freire (2015), as crianças autistas que vivenciam um ambiente diverso podem enfrentar os desafios de forma singular e cumprir sua vocação natural de integração, adaptação ou superação das adversidades. Compreender o autismo como uma condição humana implica reconhecer que, ao compreendermos suas formas de expressão, comunicação e interação social, as pessoas com autismo podem reconhecer suas potencialidades, sem negar os condicionamentos genéticos, culturais e sociais aos quais estão sujeitas. Significa compreender que somos seres condicionados, mas não determinados (FREIRE, 2015).

Na perspectiva de Durkheim (1978), a criança é um ser social, e a escola desempenha um papel fundamental em sua socialização. Compreender isso é relevante para entendermos que aprender com o mundo social é benéfico. Devemos despertar e desenvolver, na criança, uma série de aspectos físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade como um todo e pelo meio específico ao qual a criança está destinada (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Seguindo a abordagem interacionista proposta por Mollo-Bouvier (2005), é fundamental compreender o processo de socialização como um fenômeno que enfatiza o papel das interações na aquisição do conhecimento prático, o qual é obtido por meio das experiências vividas. Além disso, a socialização é vista como uma oportunidade tanto de autoconhecimento quanto de conhecimento do outro, sendo um processo de construção mútua de identidade.

Baseado em nossas experiências e ao observar nossos alunos "fazendo novos amigos", pudemos constatar que a estrutura escolar desempenha um papel essencial na promoção do bem-estar da comunidade. É a partir da luta social que surge o conceito de Devir-Criança-Autista, que estimula a reflexão sobre a socialização das crianças autistas e incentiva os professores a adentrarem nesse universo imaginativo e a brincarem junto com as crianças, independentemente de suas especificidades.

Deleuze e Guattari (1997) introduzem a ideia de que tornar-se criança é permanecer em um estado de criação, desvio e abertura para a invenção da cognição, conceito que pode ser aplicado ao autismo. O autismo é entendido como uma regressão crônica a estados anteriores do psiquismo infantil, nos quais o devir da criança autista é caracterizado por uma vivência contínua de sensações e estados primitivos relacionados à primeira infância e aos primeiros cuidados maternos. Esse devir-criança cria movimentos de resistência e defesa contra o mundo adulto, permitindo que a criança explore e experimente o mundo, as pessoas, as coisas e os lugares.

Trabalhar com crianças envolve um processo constante de transformação e experiência da diversidade e da alteridade, no qual cada momento é único e desafiador. No entanto, ao lidar com crianças autistas, as experiências se tornam ainda mais profundas e revolucionárias. Como monitor, sinto que minha tarefa diária é reescrever e expandir meu conhecimento, ultrapassando meus próprios limites e desconstruindo preconceitos. Aprendo de forma gradual, fragmentada e conectada, movendo-me dentro de um campo problemático que me impulsiona a crescer como indivíduo e profissional por meio da interação com o outro.

De acordo com Deleuze (1997), uma criança molecular é aquela que se produz a partir de seu ambiente, não do que ela é, mas do que pode se tornar quando se abre para diferentes estímulos sensoriais. Em movimentos inventivos, a criança é guiada por um olhar curioso e aventureiro, sem esperar suposições ou regras. Esses movimentos representam uma molecularização do estudo da percepção e da motricidade fina, nos quais o encontro extraordinário é uma conexão imediata que não ocorre por meio da apresentação de objetos ou formas convencionais de conhecimento e ação. Portanto, é inútil repreender uma criança autista por tocar em objetos, pois a necessidade de tocar é uma abertura para o nascimento do novo, onde a invenção pode acontecer.

Ceccim e Palombini (2009) descrevem que a sensibilidade artística ao vivenciar

esse devir-criança no adulto, no caso específico do professor, assemelha-se à sensibilidade infantil, uma abertura pura. O imaginário-criança está relacionado às afecções sensíveis, aos acoplamentos cognitivos e à invenção de linguagens para explorar descobertas vividas. Nesse contexto imaginário, o professor pode visitar, recriar ou inventar essa infância latente para compreender o que se passa tanto no cérebro quanto nas experiências e cotidianos das crianças autistas. É necessário desenvolver uma empatia, um "colocar-se no lugar do outro", a fim de promover a socialização entre crianças e adultos, pautada no respeito, compreensão e aceitação das diferenças.

Ser uma criança em devir significa dar vida aos espaços, criando um novo ambiente de encontros e possibilidades. É uma lógica que subverte a ordem estabelecida, em que o corpo não é levado a um referencial criativo, mas torna-se ele mesmo, com seus impulsos e pulsões, o ato criativo. Tudo se transforma em uma brincadeira, um jogo em que o corpo assume o papel principal. Para a perspectiva da criança autista, a brincadeira oferece uma forma de se comunicar consigo mesma e com os outros, permitindo experiências únicas de desintegração e integração. Isso gera uma nova forma de vida centrada na brincadeira, que se desenvolve dentro de um continuum espaço-temporal. É importante destacar que, uma vez que o brincar é uma atividade sutil que existe entre o subjetivo e o objetivo, sua delicadeza deve ser considerada. O professor compreenderá que seu trabalho envolve sustentar o brincar do aluno, que é construído de forma transferencial em um espaço e tempo específicos:

Na nossa perspectiva como professora monitor de crianças autistas, vemos o ato de brincar como uma oportunidade para explorar o devir, experimentando sensações e emoções novas que nos tiram da zona de conforto. É como se estivéssemos despertando músculos reprimidos e automatizados, permitindo que a criatividade flua livremente. Apesar de algumas pessoas sentirem apreensão e resistência em relação à ideia de brincar e experimentar, acredito que isso seja fundamental para o desenvolvimento das crianças. Busco constantemente estratégias lúdicas e criativas para me tornar uma criança junto com meus alunos, em um processo que remete ao conceito de Devir-criança de Deleuze e Guattari (1997):

Um devir-criança: um corpo que não imita ou quer se tornar uma criança, mas um corpo que, desprendido das suas unidades já conhecidas, experimenta as potências do infantil. Toda expansão de desejo expõe matérias não formadas, tensores, desafia mundos possíveis e mundos reais, produz bifurcações e lança os corpos em

devires e experimentações, em uma gradação indiscriminada de intensidades, velocidades e lentidões. Devir-criança é um movimento contemporâneo, criação cosmológica, invenção de mundo: um mundo que explode e a explosão de um mundo novo. (KOHAN; FERNANDES, 2018, p. 08)

A relação entre professor e criança pode ser entendida como um mapa de forças e intensidades, uma distribuição de afetos que pode ser constantemente transformada de acordo com as constelações afetivas presentes. Valorizar o devir e o brincar na educação pode trazer benefícios tanto para os alunos quanto para os próprios professores.

04 TERCEIRA RODADA: Vocês apenas vão observar enquanto nós brincamos, ou vão se juntar a nós na diversão?

Este início de diálogo representa, em nossa visão, a cartografia de Deleuze e Guattari (1997). Essa abordagem busca mapear territórios existenciais com foco no processo, não apenas no resultado. Foi uma ferramenta de pesquisa adequada para observar o ambiente escolar, um espaço experimental e em constante transformação, onde a experiência em si é valorizada.

O objetivo não foi estabelecer demarcações objetivas, mas considerar a possibilidade de gerar subjetividade a partir do mapeamento desses espaços. Em outras palavras, foi um trabalho de pesquisa que vai além de um conjunto de regras abstratas a serem aplicadas (KASTRUP, 2007, p. 15). No contexto escolar, por exemplo, cartografamos os espaços de forma aberta, permitindo que nossa atenção se voltasse para as crianças, suas interações sociais e as estratégias dos professores para promovê-las.

Kastrup (2007) apresenta quatro abordagens para a atenção do cartógrafo: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento. O rastreio envolveu uma varredura do campo, observando as transformações no espaço, ritmo, aceleração, velocidade e posições, sem buscar informações ou objetivos específicos, mas mantendo a atenção aberta ao que surgia no território. Fomos como uma "antena parabólica" receptiva, pronta para ser tocada por algo (KASTRUP, 2007). No toque, nossa atenção foi direcionada para pequenos vestígios, fenômenos precisos que ativaram sensações em vez de percepções ou representações de objetos. E o pouso consistiu em fazer paradas frequentes, auditivas, sonoras e visuais, permitindo que algo se destacasse

no território.

4.1 Entrem no meu planeta, a sétima temporada está começando!

Conheçam o gênio da rádio em formação, o estudante D, que aos 10 anos é mestre em pontualidade e sabe exatamente quando é hora de comer e brincar. Quando toca o sinal, ele vai para a pracinha e aproveita seu balanço. Não é muito fã de interagir com outras crianças, mas está ansioso para voltar à sala de aula e se sentar em sua carteira.

Durante nossas sessões com a Educadora Especial, estabelecemos objetivos para ajudar D a organizar sua mente, lidar com frustrações e mudanças na rotina, e aprimorar sua escrita. E adivinhem? Ele está progredindo em todas essas áreas! D é colaborativo, curioso e busca construir novos conhecimentos. Em leitura, escrita e matemática, ele nos surpreende com sua habilidade de interpretar textos e expor suas ideias com coerência.

Resumindo, o radialista é um prodígio! Seu pensamento é rápido e organizado, o que se reflete em sua escrita ágil. Estamos trabalhando para ajudá-lo a manter o foco e aprimorar a motricidade fina. E quando se trata de brincar e criar, D é incrível! Ele adora contar histórias imaginárias, e juntos estamos construindo um universo lúdico onde ele se expressa livremente. É como se estivéssemos jogando juntos, sempre de forma criativa e divertida. E com isso, notamos uma melhora na aceitação dos colegas em relação ao nosso radialista em formação.

De acordo com Deleuze (1997), a criança não é um ser acabado, mas sim um processo constante de transformação. O brincar é essencial nesse processo, permitindo que a criança experimente diferentes possibilidades e formas de ser. Winnicott (2020) também destaca a importância do brincar na vida da criança, como uma forma de expressão e comunicação com o mundo.

O caso de D evidencia como a atividade lúdica é benéfica para seu desenvolvimento. Através da brincadeira, ele se expressa livremente e cria seu próprio universo, estimulando sua imaginação, criatividade e habilidade de contar histórias. Além disso, o brincar também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como interação e trabalho em equipe.

4.2 Primeira Rodada: PRACINHA!!!

Apresentamos a protagonista das "Rodadas", a estudante I, uma criança de seis anos com Espectro Autismo. Ela traz consigo uma visão singular do mundo e requer estratégias para se manter presente em sala de aula. Surgiu a ideia de transformar seus momentos em "rodadas" de aula, e I vem se adaptando e explorando novos caminhos. Ao entrar na sala, I transborda alegria, cumprimentando colegas e professora com um sorriso. Ela mistura suas brincadeiras com as atividades propostas, expressando-se através de desenhos que refletem seus momentos e emoções.

Apesar das dificuldades, I tem uma relação afetuosa com os colegas, interagindo durante o intervalo. Mas é na pracinha que ela se solta e se diverte sem limitações, aproveitando os brinquedos e momentos de riso e alegria. No retorno à sala de aula, surge o desafio. I reluta em deixar a pracinha e voltar para o ambiente restrito. Perguntamo-nos se é melhor levá-la para dentro e realizar seus desenhos ou permitir que ela brinque e se desenvolva em seu próprio ritmo. Afinal, a brincadeira é a linguagem natural das crianças e é através dela que elas exploram o mundo ao redor.

Durante os atendimentos com a Educadora Especial, notamos o interesse de I por ritmos, músicas e pinturas. Adaptamos as atividades para motivá-la e mantê-la engajada. Exploramos pinturas, desenhos, bolhas de sabão e tinta, evitando desconforto. Utilizamos músicas para estimular sua concentração.

Ao longo do processo, I demonstrou autonomia e protagonismo, escolhendo cores e músicas de sua preferência. Aprendemos que a criança é um ser completo, capaz e versátil. Elas são sujeitos ativos, pesquisadores, capazes de dar sentido e criar relações com relativa independência.

Durante os atendimentos, I passou a cantar as músicas, mostrando-se mais calma e atenta. Sua criatividade se refletia em seus desenhos, inspirados pela melodia. Houve melhoras na comunicação com professora e colegas. Em um dos dias, cartografamos o momento em que ela ouvia música e realizava a atividade com calma.

4.3 ESTOU FICANDO BRAVO DEMAIS!!!

Conheçam Y, um estudante de cinco anos com comportamento agressivo e dificuldades na escola. Ele enfrenta desafios para seguir regras e se relacionar com os colegas, e os professores e monitores muitas vezes não sabem como lidar com suas crises. A escola não está preparada para lidar com a agressividade no autismo. Os professores e monitores não recebem treinamento adequado para lidar com as crises de Y e de outros estudantes autistas.

A família de Y luta constantemente pela medicalização dele, buscando ajuda médica para controlar as crises e melhorar sua qualidade de vida. Porém, essa não é uma decisão fácil devido aos efeitos colaterais e à falta de solução para o problema da socialização.

A diferença no tratamento entre Y e as crianças autistas do Ensino Fundamental é evidente. Enquanto as crianças mais novas recebem atendimento individualizado e são envolvidas em reuniões com a família e a equipe multiprofissional, Y é deixado de lado. É uma batalha diária para a criança e sua família, que buscam suporte em uma sociedade que ainda não compreende plenamente as necessidades das pessoas com autismo.

Ao começarmos o atendimento na Educação Especial, fomos recebidos com irritação e agressividade por parte de Y, mostrando insegurança diante de uma nova experiência. Nosso objetivo era ajudá-lo a melhorar seus relacionamentos pessoais e interpessoais, além de auxiliar no controle emocional.

Utilizamos jogos com cores, balões, animais, jogos de pontaria e boliche para alcançar esses objetivos. Aos poucos, percebemos que Y estava melhorando sua relação conosco, respeitando as regras de convivência e se engajando nas atividades propostas. Durante uma atividade em especial, chamada de "resgate aos animais", Y se mostrou mais engajado, concentrado e calmo. Nessa atividade, amarramos os animais de plástico preferidos dele com borrachinhas, criando um desafio dramático: Y teria que salvar os animais em perigo. A cada animal libertado, ele formava uma fila com os salvos, comemorava, abraçava a equipe e pedia para repetir a brincadeira.

Essa experiência nos fez refletir sobre como rotulamos Y inicialmente devido à sua agressividade. Substituímos a observação e classificação por compreensão, escuta e conhecimento de sua história e biografia. Essa transformação nos permitiu reconhecer a diferença e compreender sua singularidade. Conforme mencionado por

Grandin (2015), a compreensão é a base para reconhecer a diferença. A capacidade de escutar e conhecer a criança em sua totalidade, com sua história e particularidades, nos permite enxergar além dos rótulos e compreender as complexidades do ser humano. Assim, podemos promover transformações significativas em suas vidas, criando relações enriquecedoras e fortalecendo laços de empatia e respeito.

4.4 POSSO BRINCAR COM VOCÊS?

Fiquei feliz ao observar o aluno P, 16 anos, estudante da escola pública. Mesmo que tenha sido apenas uma vez, foi perceptível que P é muito querido pelos colegas e professores. Ele participa ativamente das aulas e é sociável no colégio. Chamou minha atenção quando a professora pediu para organizar as cadeiras em círculo, e P prontamente colocou sua cadeira no centro, mostrando seu interesse em estar junto aos colegas.

Apesar dos pais terem solicitado um monitor, não foi necessário, pois o aluno recebe apoio dos funcionários e colegas ao se deslocar para outras salas. Embora possa se distrair durante as explicações dos professores, ele recebe atividades adaptadas e consegue realizar as tarefas com ajuda da professora.

Durante o recreio, foi maravilhoso ver como os outros alunos interagiam com ele, cumprimentando-o com carinho e sorrindo. P retribuía com afeto, mostrando o quanto é carinhoso e querido por todos. É notável o vínculo que ele criou com a escola e a comunidade escolar, e como esse ambiente acolhedor e afetuoso tem um impacto positivo em sua socialização.

05 QUARTA RODADA: POSSO ENTREVISTAR VOCÊ?

Este capítulo tem como objetivo explorar a importância da socialização de crianças autistas no ambiente escolar, com base nas discussões anteriores. Consideramos essencial buscar informações sobre a comunicação que pode auxiliar na socialização dessas crianças e contribuir com outros educadores na prática em relação a esses alunos. Nosso interesse foi pesquisar esse tema e compreender como ocorre a mediação para esses alunos e por que eles aprendem de maneira única.

Vygotsky e Luria (1994) permitem essas discussões, destacando que a interação social é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento. Através

desses processos, nos definimos como seres humanos, formamos pensamentos, linguagem e desenvolvemos funções mentais superiores. A fala desempenha um papel importante no desenvolvimento, pois por meio dela a criança organiza atividades práticas, não apenas com os olhos e as mãos. Portanto, a socialização das crianças é crucial para sua aprendizagem.

Mendes (2011) defende que alunos com necessidades especiais em classes regulares apresentam desenvolvimento positivo quando o ambiente escolar é cooperativo e beneficia todos os alunos. Além disso, Mantoan (2003) destaca outros benefícios, já que a interação social se refere à capacidade de compreender o outro e participar de interações com outras crianças sem rejeição. Portanto, a inclusão de crianças autistas nas escolas é importante para garantir a todos os alunos o mesmo direito e oportunidade de aprendizagem.

No entanto, a teoria nem sempre é colocada em prática. Será que os professores, tanto da rede particular quanto da rede pública, estão preocupados com essa inclusão? Estariam interessados em aprender novas metodologias? É necessário apresentar metodologias que possam responder a essas questões. Nesse sentido, utilizei a metodologia das entrevistas para saber o que esses profissionais da Educação pensam sobre o tema do Autismo, sua inclusão e socialização.

A técnica de entrevista aberta é comumente utilizada em pesquisas para aprimorar a precisão dos conceitos e esclarecer questões relacionadas. Consiste em apresentar tópicos ao entrevistado e permitir que ele discuta livremente sobre o assunto proposto, a fim de explorar mais profundamente o problema em questão. Durante a entrevista, o entrevistador deve interromper o mínimo possível para permitir que o entrevistado expresse suas ideias de forma espontânea.

Essa técnica é especialmente útil quando o pesquisador deseja obter o máximo de informações sobre um determinado tópico, como em casos individuais, ou para entender as características culturais de um grupo específico. É importante ressaltar que, nessa abordagem, não há categorias predefinidas, permitindo que o entrevistado responda de maneira livre e natural. Portanto, a entrevista aberta é um instrumento valioso para coletar informações mais detalhadas sobre um assunto específico (MINAYO, 1993)

5.1 BICHINHOS, POSSO COMPARTILHAR O QUE APRENDI HOJE?

Após conduzir entrevistas com profissionais da área da educação, surgiram algumas questões em nossa mente. Por que havia uma discrepância na forma como as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental eram tratadas? Será que isso ocorreu devido à pressão excessiva dos pais em relação ao aprendizado e alfabetização? Além disso, observamos que, na Educação Infantil, o foco estava apenas no diagnóstico das crianças, enquanto o contexto familiar e sociocultural em que estão inseridas só era mencionado no Ensino Fundamental.

Outro ponto que chamou nossa atenção foi se as escolas particulares estão preparadas para lidar com crianças autistas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, uma vez que elas merecem a mesma atenção e cuidado. Qual é o motivo para o descaso em relação às crianças autistas com menos de seis anos? É importante ressaltar a importância da estimulação e preocupação com a socialização dessas crianças desde a primeira infância, envolvendo não apenas os professores, mas também os pais e colegas.

Com base nas discussões e observações realizadas, é fundamental destacar a importância da formação de professores, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, para que possam lidar adequadamente com as deficiências e contribuir para a inclusão social dos alunos. Também é relevante analisar a diferença na socialização de crianças autistas em escolas particulares e escolas públicas, além de discutir maneiras de promover uma inclusão mais efetiva dessas crianças.

Com base nas reflexões apresentadas, apresentamos a seguir as respostas dos profissionais entrevistados:

Educadora Especial da Rede Privada sobre o Estudante Y:

Y, de seis anos, quando o conheci, demonstrava comportamento muito resistente e rebelde, sendo extremamente agressivo. Atualmente, embora ainda apresente alguns desafios, mostra-se mais focado e com resultados positivos em sua aprendizagem. Observo que a interação de Y com os pais é um tanto difícil, pois eles parecem ausentes e desinteressados no progresso e no desenvolvimento do filho, como se o escondessem da sociedade para protegê-lo.

Quanto aos colegas, Y acabou afastando-os devido ao seu comportamento. No

entanto, com o apoio da professora titular e do monitor, que se relacionam de forma positiva com o estudante, observamos melhorias em suas interações sociais com os amigos. Inicialmente, enfrentei dificuldades ao lidar com Y, uma vez que ele frequentemente me agredia com murros, chutes e xingamentos. Seu contexto familiar, como mencionado anteriormente, influenciou seu processo de socialização, já que muitas vezes a família o deixava de lado no ambiente escolar. Na instituição em que trabalho, não há programas de formação contínua nem espaços para discussão, o que acredito que seria muito útil ao lidar com o estudante. Como Educadora Especial, percebo que os professores e monitores não possuem preparação física, emocional e psicológica para lidar com os alunos em processo de inclusão.

Sobre as potencialidades de Y, ele se mostra muito criativo, inteligente, com raciocínio rápido e perspicaz! No ano passado (2022), a criança teve poucas oportunidades de expressar essas qualidades, mas este ano elas estão sendo valorizadas, o que contribui para sua autoestima e confiança.

A palavra que melhor descreve o aluno é "desafio", no sentido positivo da palavra, pois ele adora ser desafiado e reage corajosamente ao que lhe é proposto. No recreio, Y está se socializando mais com os colegas e os professores, antes brincava sozinho ou agredia os amigos. Em sala de aula, o estudante ainda apresenta características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), como dispersão e hiperatividade. No entanto, percebo que a professora titular adapta os materiais para que ele possa participar de forma inclusiva.

A escola oferece espaço e atividades para a inclusão e socialização de Y, porém, ainda é algo recente e poderia ser melhor explorado. Se eu pudesse dizer algo ao estudante para encorajá-lo a enfrentar a sociedade e a educação, eu diria: "Y, vejo em você muita coragem, você é um menino com um bom coração, é inteligente! Não deixe as pessoas rotularem você ou fazerem você acreditar que não é capaz ou não é bom o suficiente! Eu acredito em você, não desista!"

Coordenador da Educação Infantil da Rede Privada sobre o estudante D:

Tive o prazer de conhecer uma criança incrível de 10 anos. Quando conheci D, ele era um tanto agitado e tinha dificuldade em manter a concentração por longos períodos. No entanto, atualmente, ele está muito mais tranquilo e consegue realizar as atividades com mais facilidade, focando nas tarefas propostas. Em relação à

socialização, percebo que D se comunica e interage muito bem com os pais, colegas e professores, o que torna o ambiente bastante harmonioso. No entanto, já enfrentei desafios ao lidar com ele em atividades que exigiam concentração ou quando ele não conseguia encontrar algum objeto ou precisava sair de sua rotina.

Conheço apenas o que os pais relataram sobre o contexto familiar de D, mas acredito que o ambiente familiar desempenha um papel crucial no processo de socialização, pois os pais têm a responsabilidade de preparar a criança para viver em sociedade. Infelizmente, a instituição não oferece muita formação para lidar com o autismo e outras necessidades específicas, o que me faz acreditar que seria benéfico ter mais programas de formação, possibilitando a troca de ideias e a realização de discussões. Além disso, infelizmente, considero que a escola, os professores e os monitores não estão suficientemente preparados física, emocional e psicologicamente para lidar com crianças que possuem essas necessidades específicas.

D demonstra ser muito inteligente e está sempre em constante aprendizado, mas muitas vezes prefere brincar sozinho durante o recreio. Em sala de aula, ele conclui as atividades rapidamente, mas se dispersa contando histórias e compartilhando seus jogos de youtube com os colegas. Não é necessário adaptar materiais para D, pois ele não apresenta nenhuma dificuldade nesse aspecto. A escola oferece espaços e atividades para a inclusão e a socialização desse estudante.

Se eu pudesse transmitir uma mensagem a essa criança agora, para encorajá-la a enfrentar o sistema educacional, eu diria para nunca desistir de seus sonhos e sempre seguir o caminho correto.

Coordenadora do Ensino Fundamental da Rede Privada sobre a estudante I:

A estudante I, de 7 anos, tinha uma relação mais próxima com seu monitor e sua antiga professora, mas com o tempo conseguiu estabelecer uma boa relação com sua nova professora, coordenadora e educadora especial. Embora ela interaja com a turma, em alguns momentos fica agitada e precisa de alternativas, como ir à pracinha ou à biblioteca. Seus pais são presentes, porém tendem a usar métodos disciplinares mais rígidos, o que pode dificultar as coisas.

A comunicação com a professora regente melhorou, mas com os professores que vêm apenas um dia por semana ainda é difícil. Quando os pais foram chamados à escola pela primeira vez, I ficou agitada e apresentou comportamento agressivo. Ela

adora desenhar e cantar, o que pode ser utilizado como meio de mediação para as atividades. Durante o recreio, geralmente ela fica no balanço e tem dificuldade em trocar de brinquedo.

I enfrenta muita dificuldade para se manter na sala de aula, mas a professora está observando qual é a melhor maneira de trabalhar com ela e integrá-la à turma. Os monitores recebem orientações para observar o que deixa a criança mais confortável e facilitar sua socialização.

A mensagem que eu daria a ela seria: "Seja você mesma, I. Você é doce, carinhosa, inteligente e encanta a todos que se aproximam de você. Com as ferramentas certas, você pode conquistar o mundo!" É importante que a equipe pedagógica se aprofunde mais no conhecimento sobre o autismo, pois cada criança tem suas particularidades.

Educadora Especial da Escola Pública sobre o estudante P:

Recentemente, atendi um aluno chamado P, de 16 anos, que começou a estudar este ano em nossa escola. Ele vinha de outras instituições com histórico de comportamento agressivo, mas surpreendentemente se adaptou rapidamente ao ambiente escolar e conquistou a confiança de colegas, professores e funcionários. Sua mãe está bastante preocupada com seu bem-estar, mas ele demonstra respeito e carinho pelos pais, entendendo a autoridade deles.

Nunca tive dificuldades ao lidar com esse aluno, sempre o tratei com muito afeto e respeito. Acredito que a influência familiar desempenha um papel fundamental tanto na socialização quanto no aprendizado. No caso desse aluno, seus pais são presentes. Além disso, nossa escola realiza formações pedagógicas mensais que abordam a inclusão de alunos, o que nos prepara para lidar com alunos especiais.

Esse aluno possui um grande potencial e, com o apoio adequado, tem todas as condições para aprender. Durante o recreio, ele socializa tranquilamente com os outros alunos, que o têm em alta estima. Na sala de aula, pode ser um pouco disperso em momentos de ociosidade, mas todas as aulas são adaptadas em todas as matérias, permitindo que ele participe de todas as atividades propostas. Questionado sobre o histórico inclusivo da escola, ele confirmou que isso contribuiu para sua adaptação e integração.

6 ÚLTIMA RODADA! É HORA DE IR PARA A CASA!

Durante nossos quatro anos juntos, como professora e monitor de crianças autistas, vivenciamos uma experiência enriquecedora e desafiadora. Em um curto período de tempo, estabelecemos uma conexão forte e significativa. Através desse processo, aprendemos muito sobre o autismo, suas particularidades e a forma como a criança enxerga e interage com o mundo.

Nesse sentido, defendemos a importância do trabalho em equipe e da comunicação constante entre os monitores e profissionais envolvidos na educação de crianças autistas. É essencial compartilhar informações e estratégias para garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Ao concluir nossa pesquisa, alcançamos nossos objetivos de observar que a inclusão de crianças autistas na Educação Básica demanda motivação e ações dos profissionais da Educação. E Foi possível descrever as estratégias utilizadas pelos professores e educadores especiais para a socialização dos estudantes em processos de inclusão.

E assim, percebemos que o dia já chegou ao fim. Descendo até a pracinha com a estudante das rodadas, vemos o pai ansiosamente esperando. Sentimos um aperto na garganta, mas pensamos: "Será para o bem dela, ela está crescendo e ainda vai se divertir e surpreender muitas pessoas". Então, ela corre e abraça o pai. Viramos as costas, mas de repente sentimos uma puxada em nossas mãos. Voltamos o olhar e escutamos ela dizer: "Até amanhã, Bichinhos! Vou sentir saudades!". Em seguida, ela desaparece e sentimos algo úmido escorrendo pelos nossos olhos. Sim, nós nos afetamos: "Até amanhã, Bichinho!"

REFERENCIAS

APA. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 1 nd ed. Washington, D. C.: APA, 1952.

APA - **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 2 nd ed. Washington, D. C.: APA, 1968.

APA- **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 3 nd ed. rev. Washington, D. C.: APA, 1987.

ARENDR, H. O que é política. **Rio de Janeiro: Bertrand Brasil**, v. 1997, 1993.

ARENDDT, H. The conquest of space and the stature of man. **The New Atlantis**, n. 18, p. 43-55, 2007.

ARENDDT, H. A crise na cultura: sua importância social e política. **Entre o passado e o futuro**, v. 7, 2005.

BARROS, M. **A infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 9-17, jan./ jun. 2008.

CECCIM, R.; PALOMBINI, A. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, p. 301-312, 2009.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. e F. GUATTARI. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. São Paul: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAIATO, M. **SOS Autismo: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. nVersos, 2018.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GRANDIN, T. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Editora Record, 2015.

KASTRUP, V. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 13, p. 373-382, 2000.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & sociedade**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 15-22, 2007.

MAGNANI, J. O (velho e bom) caderno de campo. **Revista Sexta-feira**. São Paulo, n. 1, p. 08-11, 1997.

MANTOAN, M. Inclusão escolar: o que é. **Por quê**, v. 12, 2003.

MANTOAN, M. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006.

MARTÍNEZ, L. La Observación y el diario de campo en la definición de um tema de investigación. **Revista Perfiles Libertadores**, Institución Universitaria Los Libertadores, Bogotá, n. 04, p. 73-80, 2007.

MENDES, M. **Atendimento de alunos com autismo no centro especializado**: desafios e possibilidades à luz da teoria sócio-histórica. 2011. 51f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – UNB, 2011.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 391-403, 2005.

OLIVEIRA, M. Agenciamento cartografia-garimpagem: um modo de produzir pesquisa em educação. **Educação**, n. 1, p. 3-11, 2019.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. (Cole, Michael; John-Steiner, Vera; Scribner, Sylvia; Souberman, Ellen, eds.) Cambridge: Harvard University Press. 1978. 213 p.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. **Tool and symbol in child development**. (Prout, Theresa, trans.) In: Van der Veer, René; Valsiner, Jaan (eds.), *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell 1994. 99–174 p.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Ubu Editora, 2020.



AUTORES

Adriana dos Santos

Professora de Creche, graduada em Licenciatura de Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE - Presidente Prudente /SP (2021) e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Play – Praia Grande/SP, e curso de extensão em Arteterapia pela Faculdade Play - Praia grande/SP (2022). Atualmente atua como professora de berçário na Creche Municipal José Manoel de Oliveira em Regente Feijó/SP e é pós graduanda no curso Atendimento Educacional Exclusivo na educação Inclusiva pela Faculdade Play - Praia Grande/SP. E-mail: adrianasantos18020@gmail.com

Gabriel Veras Reis

Graduação em Licenciatura Ciências Sociais - UFSM.

Hemily Moza Rios

É psicóloga formada pela UFF de Rio das Ostras. Especialista em Sexualidade, Docência do Ensino Superior e Educação Especial e Inovação Tecnológica. Psicóloga clínica atuando com atendimento on-line, palestrante e professora universitária há 6 anos. Trabalhando pelas instituições UNOPAR, FAETEC E UNIFSJ de Itaperuna e CEDERJ de Bom Jesus do Itabapoana. Atualmente também atuou como Psicóloga Educacional do Colégio Central e do CREI de Itaperuna. Coordeno o Curso Superior de Psicologia da UNIFSJ de Itaperuna.

Janete Francisco Neri

Professora de Educação Básica I anos iniciais, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNESP de Presidente Prudente - SP (2005), pós-graduada em: Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2013), Psicopedagogia pela Universidade Santa Cecília (2013), Gestão Escolar pela Faculdade de Conchas – FACON (2014) e Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas - FACON (2015). E-mail: Janetenerineri@gmail.com

Joicy de Souza Ribeiro Quitete

Psicopedagoga da prefeitura municipal de São João da Barra/ RJ , professora de Libras do Instituto Federal, campus Quissamã e mestranda em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

José Cleudo Gomes

Graduado em Pedagogia pela UFPB, Mestre e Doutor em Educação pela UFPB.

Lauiza Rangel da Silva

Pedagoga, tradutora e intérprete de Libras e mestranda em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Luane Gomes de Azevedo

Pedagoga e Neuropsicopedagoga. Pedagoga na secretaria municipal de Cardoso Moreira.

Maria Jade Pohl Sanches

Mestranda em Educação - UFBA.

Michele da Silva Bastos Rodrigues

Pedagoga e Assistente Social. Coordenadora de Projetos Educacionais - Prefeitura Municipal de São João da Barra/RJ.

Renildo Lúcio de Moraes

Professor de História, Pedagogo, Assistente Social, Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (UFPB). Graduado em Serviço Social (UFPB), História e Pedagogia (Claretiano). Especialista em Adolescência e Juventude no Mundo Contemporâneo (FAJE), Especialista em Gestão Pública Municipal (UFPB). Atua como professor da rede municipal de João Pessoa.



Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009010-1



9 786560 090101