

Educação especial e diferenças na escola

**possibilidades de
convergências na
adversidade**



José Flávio da Paz

Néstor Raúl González Gutiérrez

EDUCAÇÃO ESPECIAL E DIFERENÇAS NA ESCOLA

possibilidades de convergências na adversidade

José Flávio da Paz
Néstor Raúl González Gutiérrez
(Organizadores)

Clube de Autores Publicações S/A
Joinville - Santa Caratina - Brasil
2023

Copyright © 2023 – Todos os direitos reservados aos organizadores.

Todos os direitos reservados – a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste livro só é autorizada pelos organizadores. A violação dos direitos do autor, conforme Lei nº 9.610/98 é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Coordenação Editorial: José Flávio da Paz.

Editoração: Casa Literária Enoque Cardozo.

Ficha catalográfica

Educação especial e diferenças na escola: possibilidades de convergências na adversidade. Orgs.: José Flávio da Paz; Néstor Raúl González Gutiérrez. – Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2023.

132 p.

ISBN 978-65-5480-075-4

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Diferença. 4. Pluralidade cultural.
I. Paz, José Flávio da. II. Gutiérrez, Néstor Raúl González.

NOSSO CONSELHO EDITORIAL e CIENTÍFICO:

Carlos André Lucena da Cruz (Estácio-RN/Brasil); Deise Leite Bittencourt Friedrich (IFRS/Brasil); Ederson Luís Silveira (UFSC/SE-Brasil); José Flávio da Paz (UNIR/Brasil); Paula Raphaele Soares Pompeu (Estácio-RN/Brasil); Rafael Ademir Oliveira de Andrade (UNISL/Brasil); Walnice Aparecida Matos Vilalva (UNEMAT/Brasil)



Clube de Autores Publicações S/A - CNPJ: 16.779.786/0001-27
Av. Juscelino Kubitschek, 350 – 2º andar – Centro - Joinville - SC, 89201-100
<https://clubedeautores.com.br/>
atendimento@clubedeautores.com.br

Aos nossos familiares e amigos;

Aos nossos (ex-)alunos e (ex-)alunas, da educação básica, graduação, pós-graduação e das inúmeras formações continuadas, em serviço e das ações de extensões por nós, os Organizadores, desenvolvidas;

Aos membros dos Grupos de Estudos e Pesquisas citados nesta Obra; e,

carinhosamente aos citados a seguir, razão do nosso bem-viver e da nossa crença em dias melhores:

Angel Julian Osorio González

Benjamin Kevin Medeiros Brito

Kevin Damian Osorio González

Mádsen Ribeiro da Silva

Se você perde o seu propósito é como uma máquina quebrada, ela não tem propósito, pois este seria o de funcionar, se não funciona, não existe. Ela tem o essencial de peças para funcionar.

Assim são as pessoas, elas existem por uma razão. Os propósitos são nossas razões de ser, da nossa existência.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 11

Capítulo 1 23

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: OS MOVIMENTOS OU REPRESENTATIVIDADE EM PROL DA EDUCAÇÃO E IDENTIDADE AFRODESCENDENTE EM RONDÔNIA

Altino dos Santos Oliveira

José Flávio da Paz

Capítulo 2 35

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Camila Giovana Souza Melo

Charlliene Lima da Silva

Daniela Hilary Nunes Nascimento

José Flávio da Paz

Capítulo 3 47

CONHECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS SINAIS DO TRANSTORNO ESPECTRO AUTISMO (TEA) PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Charlliene Lima da Silva

José Flávio da Paz

Capítulo 4 57

RIBEIRINHOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA PAULO FREIRE

Elany Sena Lisboa

José Flávio da Paz

Lucicleia Lima de Souza

Capítulo 5 69
**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO CONTEXTO
RIBEIRINHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NA PERSPECTIVA PAULO FREIRE**

*Iricléia Silva do Nascimento
José Flávio da Paz
Lucicleia Lima de Souza*

Capítulo 6 79
**A LUDICIDADE E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA
PARA ALÉM DO LAUDO MÉDICO**

*Jane Lúcia Ferreira de Souza Silva
José Flávio da Paz*

Capítulo 7 87
**INCLUSÃO DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN NA
EJA**

*Ana Caroline Pereira Duarte
José Flávio da Paz
Lidiane Silva dos Santos
Rosângela da Silva Santos*

Capítulo 8 97
**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESCOLAS DO CAMPO
RIBEIRINHAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO: O
DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS COMO EIXO GERADOR DAS
INTENCIONALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

*Lucicleia Lima de Souza
José Flávio da Paz*

Capítulo 9 109
**A ‘DIVERSIDADE / DIFERENÇA’: INTENÇÕES
SUBVERTIDAS NAS ENTRELINHAS DAS CONSTRUÇÕES
TEXTUAIS CURRICULARES**

*Rute Barboza da Silva
José Flávio da Paz*

Capítulo 10 119
**PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
DESCONSTRUÇÃO DE TERMOS ESTRUTURAIS**

*Sílvia Nascimento Rodrigues de Almeida
José Flávio da Paz*

Capítulo 11 127
**ACOLHIMENTO DE JOVENS LGBTQIA+ NA
UNIVERSIDADE: BREVÍSSIMO ENSAIO**

*Uelinton Aires Duarte
José Flávio da Paz*

PREFÁCIO

Esta Obra é composta por ensaios acadêmicos produzidos por alunos e alunas da graduação em Letras: português e suas respectivas literaturas do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas-DALV e dos pesquisadores e pesquisadoras do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, ambos da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, sob a docência e a orientação do Prof. Dr. José Flávio da Paz, quando lecionando as disciplinas “**Educação de Jovens e Adultos**”, no curso de Letras; e, “**Educação Especial e Inclusiva**” para o PPGE/UNIR.

A dinâmica consistiu em, após a docência no PPGE/UNIR, os mestrandos e as mestrandas apresentaram um ensaio acadêmico como trabalho de conclusão da disciplina “Educação Especial e Inclusiva”, sendo essa ministrada pelo Prof. Dr. José Flávio da Paz para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia-PPGE/UNIR, no semestre 2023.1.

Em seguida, interessados em fazer um estágio (não-remunerado e não-obrigatório) na turma de Letras, na disciplina “Educação de Jovens e Adultos” poderiam experimentar a orientação daqueles acadêmicos, que resultou em novas produções. Logo, ao somarmos todas as construções obtivemos onde produtos válidos e, dessa forma, a atual produção.

Ressalta-se que os trabalhos efetuados pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras do PPGE/UNIR também foi apresentado durante o **II Encontro Internacional de Educação Especial, Inclusão e Diversidade**, evento proposto pela disciplina “Educação Especial e Inclusiva”, realizado nos dias 18, 19 e 20 de maio de 2023,

sob a Coordenação dos Organizadores desse livro, dos mestrands e das mestrandas do supracitado Programa.

Desse modo, o capítulo 1 traz como título **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: OS MOVIMENTOS OU REPRESENTATIVIDADE EM PROL DA EDUCAÇÃO E IDENTIDADE AFRODESCENDENTE EM RONDÔNIA**, e de autoria do mestrando Altino dos Santos Oliveira, sob a orientação do Prof. Dr. José Flávio da Paz que assim o fez em todos os demais produtos deste suporte.

Os autores versão sobre o processo educacional que causa inquietações aos seus usuários; e, mesmo com tantos apontamentos e teorias para compreender a dinâmica, ainda vemos que a situação apresenta lacunas. Uma dessas, é a educação dos povos originários, mais especificamente das comunidades remanescentes de quilombolas, uma realidade que assola tais comunidades no estado de Rondônia.

Pensando o quanto essa temática é importante para a preservação e manutenção da cultura afrodescendente perceberam a necessidade de suscitar temas relacionados à cultura afro, isso para não acontecer como já aconteceu com tantas outras temáticas ligadas à educação. Por isso, detectaram os movimentos ou representatividades em prol da educação e identidade afrodescendente em Rondônia e estabeleceram como objetivo geral, a identificação, o reconhecimento e a promoção desses espaços na Capital rondoniense.

Oliveira e Paz perceberam que a construção da história e da identidade afrodescendente está baseada em lutas e resistências, e passado todo esse por esse longo período de historicidade, ainda, nos dias atuais, a população negra tem garantido o direito de ocupar o espaço que deseja.

No segundo capítulo, intitulado **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, das graduandas Camila Giovana Souza Melo e Daniela Hilary Nunes Nascimento, sob a orientação da mestranda Charlliene Lima da Silva, trata-se das políticas públicas e da legislação educacional brasileira, com especial afinco ao direito de todos à educação, fundamentados em um modelo de educação inclusiva, uma vez que essa visa oportunizar ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o atendimento educacional especializado, conforme suas especificidades, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Segundo as pesquisadoras, o estudo tem por objetivo analisar as práticas educativas na escolarização de alunos TEA na Educação Profissional, verificando se as especificidades estão sendo atendidas. A pesquisa tem como fio condutor a abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, fundamentando-se nas premissas com base de dados do Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

Os resultados mostram que apesar de ter políticas públicas voltadas para esse público-alvo é preciso que as práticas educativas sejam executadas nas escolas de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno com TEA.

Concluíram, portanto, que a falta de institucionalização de ações educativas inclusivas, como flexibilização de currículo, além das falhas no processo de formação docente são fatores que contribuem para exclusão de pessoas autistas na educação profissional.

O capítulo três tem com título CONHECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS SINAIS DO TRANSTORNO ESPECTRO AUTISMO (TEA) PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL e foi produzido

pela mestrandia em Educação Charliene Lima da Silva, sob a orientação do Prof. Dr. José Flávio da Paz.

O trabalho versa sobre a temática que a pesquisadora vem se debruçando no último ano, quando do seu ingresso no PPGE /UNIR e traz conceitos acerca do TEA como sendo caracterizado por um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete a interação e a comunicação social em diversos contextos, como também por padrões repetitivos e restritos de comportamentos ou interesses. Considerando que nas últimas décadas tem crescido o número de crianças com TEA em escolas regulares.

Neste estudo, a investigadora objetiva analisar o conhecimento dos docentes sobre o TEA e as ações tomadas a partir da identificação dos sinais de TEA na Educação Infantil. A pesquisa tem como fio condutor a abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica. Os resultados mostraram que mesmo com pouco conhecimento sobre assunto, a maioria dos docentes conseguem identificar os sinais de TEA nas crianças através das observações, porém não se sentem preparados para viabilizar o processo de inclusão e que para melhorar as ações pedagógicas, necessitam de formação inicial e continuada, infraestrutura, recursos didático-tecnológicos, currículo e políticas públicas para a inclusão socioescolar.

No capítulo quatro, com o título RIBEIRINHOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA PAULO FREIRE, a graduanda Elany Sena Lisboa, sob a orientação da mestrandia em Educação Lucicleia Lima de Souza e mediação do Prof. Dr. José Flávio da Paz abordam a temática da educação e alfabetização de adultos ribeirinhos, apresentando uma proposta de ensino baseada no método freiriano, frente ao contexto específico dos ribeirinhos, que vivem em áreas remotas e muitas vezes

isoladas, a alfabetização e a educação se apresentam como desafios complexos.

Nesse sentido, apontam que o método freiriano, inspirado nas ideias de Paulo Freire, é uma abordagem pedagógica que busca a conscientização e a transformação social por meio da educação.

A pesquisa se utiliza da abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, fundamentando-se nas premissas de teóricos com Araújo; Oliveira (2020) e Freire (1987). Nos seus resultados mostraram que apesar dos esforços, precisamos construir uma educação relevante e significativa para os ribeirinhos.

O quinto capítulo, A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO CONTEXTO RIBEIRINHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA PAULO FREIRE é uma produção da graduanda Iricléia Silva do Nascimento, também mediada pela mestranda Lucicleia Lima de Souza e tem como objetivo discutir a Educação de Jovens e Adultos dos ribeirinhos. A temática que utilizaram é ribeirinho no contexto amazônico e educação de jovens e adultos, segundo a visão de Freire.

As autoras esperam que trazer a tona pontos desse ensino, destacando pontos relevantes, segundo as concepções de Freire, tratando-se uma uma pesquisa qualitativa, que se utiliza de referenciais teórico sustentados em Miguel Gonzalez Arroyo, no atual Referencial de Curricular do Estado de Rondônia e, obviamente, nas premissas do Pai da Educação Paulo Freire

No capítulo seis, A LUDICIDADE E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA PARA ALÉM DO LAUDO MÉDICO é a temática pensada pela mestranda em Educação Jane Lúcia Ferreira de Souza Silva, sob a orientação do Prof. Dr. José Flávio da Paz.

Esse trabalho acadêmico é decorrente da experiência da autora, frente os resultados alcançados em

uma aula expositiva e dialogada da disciplina de Educação Especial e Inclusiva do programa PPGE- Mestrado em Educação, ministrado pelo professor “Da Paz”, com base no livro de Pavão(2011), o qual dialoga com a Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015, que visa compreender a percepção dos profissionais da educação salas de AEE no que se refere ao atendimento especializado para as crianças com deficiência físicas nos espaços escolares de forma inclusiva.

Paralelo às discussões instigadas no decorrer das aulas evidenciou a seguinte abordagem: Qual a compreensão a partir dos aporte teóricos no que tange às práticas lúdicas como proposta de inclusão dentro dos espaços escolares pelos profissionais das salas de AEE .

Nessa direção, a investigadora estabeleceu o objetivo de averiguar se as práticas lúdicas obtêm lugar na atuação pedagógica pelos profissionais das salas de AEE como forma de incluir e desenvolver as crianças com deficiência física nos espaços escolares. O estudo apresenta uma relevância social por ser uma reflexão sobre o fazer pedagógico como proposta de incluir a partir da ludicidade de todos os alunos e de todas alunas, a partir de um olhar para além do laudo médico.

O sétimo capítulo traz a temática INCLUSÃO DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN NA EJA e foi produzido pelas graduandas Ana Caroline Pereira Duarte e Rosângela da Silva Santos, sob a orientação da mestrande em Educação Lidiane Silva dos Santos, que motivadas pela ideia de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) colabora para reintegração dos estudantes à escola, e, conseqüentemente, ao acesso na participação da vida cultural, social, econômica e educacional a que têm direito, buscaram refletir sobre os perspectivas colaboradoras para inclusão educacional dos alunos com síndrome de down na EJA.

Nesse viés, a indagação norteadora do trabalho é, em que medida o processo de inclusão educacional de alunos com Síndrome de Down colabora para o seu processo de aprendizagem em sala de aula?

Para que alcançassem seu objetivo e tivessem sua indagação respondida, apoiaram-se em artigos, dissertações e autores que debatem sobre a temática, servindo como embasamento teórico da causa da qual defendemos: a reintegração às salas de aulas é um processo de desenvolvimento não só social e educacional, mas cognitivo e emocional, gerando oportunidade de avanço em todos os sentidos.

Por fim, concluíram que, buscando melhor colocação profissional, autonomia, autoestima e desenvolvimento educacional, às pessoas com Síndrome de Down encontram na Educação de Jovens e Adultos possibilidade de integralização social.

No capítulo oito, a mestranda em Educação Lucicleia Lima de Souza, sob a orientação do Prof. Dr. José Flávio da Paz versa sobre **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESCOLAS DO CAMPO RIBEIRINHAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO: O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO EIXO GERADOR DAS INTENCIONALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

O ensaio aborda a temática competências socioemocionais e seu desenvolvimento como eixo gerador das intencionalidades e práticas pedagógicas, considerando a educação inclusiva na conjuntura sociocultural na modalidade das Escolas do Campo e, as especificidades das escolas rurais ribeirinhas, localizadas em áreas que estão distantes dos centros urbanos, que são difícil acesso, e que estão inseridas no contexto amazônico.

O produto tem por objetivo compreender a importância de incluir competências socioemocionais como

eixo gerador das intencionalidades e das práticas pedagógicas na modalidade de ensino nas Escolas do campo, especificamente nas escolas rurais ribeiras de Porto Velho.

Para o aprofundamento teórico considerou alguns objetivos, a saber:

a) descrever a educação inclusiva na modalidade da educação do campo, nas especificidades das escolas rurais ribeirinhas;

b) Caracterizar as competências socioemocionais como eixo gerador;

c) Identificar práticas pedagógicas que evidenciem a inclusão das competências e habilidades socioemocionais.

Segundo a investigadora, a pesquisa tem como uma abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica que eleva as discussões de diversos autores, baseado em material já elaborado conforme Gil (2002), e nas premissas de teóricos como Paz (2019), Freire (1983), Arroyo (1999), Goleman (2011) e Azevedo (2017).

Os resultados mostraram explicitamente, a trajetória excludente desses sujeitos, no tocante aos aspectos sociocultural da modalidade escolas do campo, ao mesmo tempo que apresentou a escola como um espaço de transformação e possibilidades de mudanças ao vislumbrar a formação Integral desse indivíduo, ou seja, considerar o desenvolvimento dos aspectos socioemocionais concomitante aos aspectos cognitivos, nas práticas pedagógicas, outro ponto foi a possibilidade de assumir uma postura Inclusiva tratando-se da modalidade educação do campo, conseqüentemente as escolas Ribeirinhas, mesmo com todos os intempéries existentes no contexto amazônico.

A 'DIVERSIDADE / DIFERENÇA': INTENÇÕES SUBVERTIDAS NAS ENTRELINHAS DAS CONSTRUÇÕES TEXTUAIS CURRICULARES é o tema do ensaio da

mestranda Rute Barboza da Silva, sob a orientação do Prof. Dr. José Flávio da Paz. O seu trabalho de pesquisa discorre as políticas de inclusão e currículo escolar, bem como reconhecem a sua intensificação na e após década de 1990, advinda das provocações que a teorização pós-críticas introduzem sobre as críticas e seus desdobramentos.

Tal estudo tem por objetivo despertar a necessidade de leitura analítica e crítica dos documentos normativos que decorrem a inclusão em âmbito escolar e social perante os ideais do neoliberalismo, utilizando-se da metodologia crítica dos conteúdos, numa pesquisa bibliográfica de um artigo que versa sobre políticas de inclusão e currículos numa visão foucaultiana.

No penúltimo capítulo, a mestranda em Educação Silvia Nascimento Rodrigues de Almeida, sob a orientação do Prof. Dr. José Flávio da Paz nos apresenta as PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DESCONSTRUÇÃO DE TERMOS ESTRUTURAIS, onde demonstra que a escola é um lugar de socialização e que pode permitir o fortalecimento da identidade negra, desde a Educação Infantil até os últimos anos da Educação Básica.

A pesquisadora aponta que a formação da identidade é construída também através da trajetória escolar e a escola tem responsabilidade com esses indivíduos para que possam compreender a complexidade de si mesmo e respeitar as diferenças.

No seu ensaio, busca compreender a complexidade na qual a construção da identidade está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade, sendo essa uma das tarefas e os desafios colocados para os educadores.

Na concepção da investigadora, deveria ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-

cultural. Diante da complexidade do racismo e seus desdobramentos perversos que asfixiam identidades e atravessam subjetividades, defende a importância da incorporação da luta antirracista na educação infantil, uma vez que corrobora para a construção de referências étnico-raciais para crianças pequenas. Além disso, a representatividade materializada na ancoragem social pelo sujeito professor/ professora antirracista e negro extrapola a prática de valorização ou celebração da identidade negra.

No último capítulo, o mestrando em Educação Uelinton Aires Duarte, mediado pelas orientações do Prof. Dr. José Flávio da Paz alude sobre o **ACOLHIMENTO DE JOVENS LGBTQIA+ NA UNIVERSIDADE: BREVÍSSIMO ENSAIO**. Esse ensaio trata a LGBTfobia nas universidades, onde é considerada uma realidade preocupante que precisa ser abordada e combatida de forma efetiva. Infelizmente, em alguns casos, estudantes e até mesmo professores LGBTQIA+ podem enfrentar discriminação, preconceito e hostilidade dentro do campus universitário.

Por isto, segundo o autor do trabalho, é fundamental que as universidades assumam a responsabilidade de combater a LGBTfobia e promovam um ambiente de respeito e inclusão para todos os membros da população acadêmica. Isso não apenas cria um espaço seguro para os estudantes LGBTQIA+, mas também contribui para a formação de profissionais mais conscientes, empáticos e preparados para atuar em uma sociedade diversa.

Dessa forma, os jovens que não se encaixam no padrão do cisgênero e heteronormativo ingressam nas universidades já com suas vidas impactadas pelo preconceito e a discriminação. Nesse ambiente, nem todos os profissionais são formados para o acolhimento

desses jovens, o que torna ainda mais preocupante o peso dessas experiências.

Assim, espera-se contribuir com as práticas docentes que integrem as graduações às pós-graduações, no sentido de possibilitar o alargamento da percepção e o incentivo ao hábito da leitura do mundo, previamente as leituras da vida escolar e seus sentidos

Boa leitura! Até mais!!

Prof. Dr. José Flávio da Paz-UNIR
Prof. Dr. Néstor Raúl González Gutiérrez-UNAD
Organizadores

Capítulo 1

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: OS MOVIMENTOS OU REPRESENTATIVIDADE EM PROL DA EDUCAÇÃO E IDENTIDADE AFRODESCENDENTE EM RONDÔNIA ¹

Altino dos Santos Oliveira ²

José Flávio da Paz ³

INTRODUÇÃO

O processo educacional já vem causando inquietações não é de agora, e mesmo com tantos apontamentos e teorias para compreender o processo, ainda vemos que tal situação ainda apresenta lacunas. Uma

¹ Trabalho de conclusão da disciplina “Educação Especial e Inclusiva”, ministrada pelo Prof. Dr. José Flávio da Paz para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia-PPGE/UNIR, no semestre 2023.1.

² Mestrando do Programa de Pós graduação em Mestrado Acadêmico em Educação – UNIR, professor da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2261605260623391> E-mail: oliveirapdg@gmail.com.

³ Pós-doutor em educação-UniLogos/USA; Pós-doutor em Psicologia-UFLO/Argentina; Pós-doutorando em Direitos Humanos, Difusos e Sociais-USAL/Espanha; Doutor em Estudos Literários-Unemat; Mestre em Letras-Unimar; Mestre em Estudos Literários-UNIR, onde é docente e pesquisador lotado no Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas-DALV e no PPGE/UNIR; Diversas especializações nas áreas de educação especial, inclusão, gênero e sexualidade humana, história e cultura africana e afro-brasileira entre outras; Graduado em Letras Libras-UFSC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>; E-mail: jfpaz@unir.br.

dessas lacunas que podemos destacar é a educação dos povos originários, mais especificamente das comunidades remanescentes quilombolas, uma realidade brasileira que vem refletindo nas comunidades remanescentes no estado de Rondônia.

É importante destacar que de acordo com SEAS (Secretaria de Estado da Assistência e do Desenvolvimento Social/RO) o Estado conta com oito (8) comunidades remanescentes quilombolas e estão localizadas às margens do rio Guaporé, desde o município de Pimenteiras D'Oeste, passando por Alta Floresta D'Oeste, São Francisco do Guaporé, São Miguel do Guaporé até Costa Marques. O município de São Francisco do Guaporé possui duas comunidades: comunidade quilombola de Pedras Negras do Guaporé e comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé. Em Costa Marques há as comunidades quilombolas de Santa Fé e Forte Príncipe da Beira. Em Pimenteiras estão as comunidades de Laranjeiras e de Santa Cruz. Em Alta Floresta D'Oeste encontra-se a comunidade Rolim de Moura do Guaporé e em São Miguel do Guaporé, a comunidade quilombola de Jesus.

Essas comunidades como se vê, por estar às margens do rio, tem que vencer os desafios da localização geográfica, bem como também a falta de assistência do poder público quanto à manutenção à saúde, saneamento, segurança e educação. No caso, esse último como é foco da pesquisa receberá uma maior atenção, mas enquanto sociedade são carentes de todas as políticas públicas e que infelizmente não vem acontecendo de forma satisfatória. Por isso, deposita-se na educação a esperança, pois conforme Freire (2000, p. 14) a educação não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo. Nesse caso, além da Constituição de 1988, temos a LDB nº 9.394 de 1996, em vigência e concomitantemente temos a Lei nº. 10.639 de 2003.

Por meio desses mecanismos legais poderíamos garantir toda e qualquer tentativa de preservação e manutenção da cultura e identidade afrodescendentes dessas comunidades. Porém, o cenário brasileiro traz à tona uma realidade deficitária quanto ao atendimento e assistência desse público. Para garantir todos esses direitos, a nível nacional podemos citar a Fundação Palmares que vem zelando, fazendo cumprir o que está estabelecido em lei e ao mesmo tempo fazendo a máquina pública funcionar a favor dos mesmos. Por isso, detectar os movimentos ou representatividades em prol da educação e identidade afrodescendente em Rondônia. Em outras palavras é buscar verificar se além das associações quilombolas outros movimentos estão na luta e busca pela manutenção da cultura afrodescendente no estado de Rondônia.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES E OS MECANISMOS LEGAIS DOS QUILOMBOS

No dia 22 de agosto de 1988, o Governo Federal fundou a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira: a Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade vinculada ao Ministério do Turismo. Ao longo dos anos, a FCP tem trabalhado para promover uma política cultural igualitária e inclusiva, que contribua para a valorização da história e das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Marques (2017, pág. 28) diz o seguinte:

O nome da Fundação Cultural Palmares é uma homenagem a Zumbi

dos Palmares, último líder do Quilombo dos Palmares, o maior, mais duradouro e mais organizado refúgio de homens e mulheres negros escravizados. O quilombo era localizado na região da Serra da Barriga, sítio arqueológico tombado em Alagoas. (Marques, 2017, pág. 28)

Como dito, esse foi um dos movimentos, umas das representatividades, porém não foi o único que lutou contra as desigualdades e por melhores condições de vida. Conforme CPISP (2010) Apud Tavares; Silva (2016, pág. 133) atualmente os quilombos são conhecidos como Comunidades Remanescentes de Quilombos e, segundo a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPISP, 2010), hoje existem aproximadamente 2000 comunidades em todo o território brasileiro.

Isso é uma demonstração que ao longo dos anos o trabalho dos movimentos e associações quilombolas têm sido constantes no que diz respeito à luta por igualdade, identidade e uma educação que respeite a cultura e costumes de seus habitantes. E a criação de uma Instituição maior, ou seja, a criação da Fundação Cultural Palmares foi um marco histórico para essa população, pois agora podem contar com uma representatividade frente ao poder público ou em qualquer outra situação para a garantia de seus direitos e pode acreditar que a luta da referida Fundação tem sido constante e expressiva.

Podemos perceber a atuação da Fundação frente às desigualdades, às injustiças e discriminação racial que as comunidades vêm sofrendo por parte de uma parcela da sociedade, que insiste em tratar a comunidade negra com inferioridade e desigualdade. Frente a todas essas

indiferenças que há, vão se pensando em políticas públicas e mecanismos legais para a garantia dos mesmos. Há exemplo do Artigo 68 da Constituição Federal dentre os direitos assegurados, de acordo com Marques (2013, pág. 137) “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Além da Constituição, ainda temos em vigor e direcionada à educação, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº.: 9.394/96 preconiza a respeito de tal temático nos espaços escolares:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Diz mais, no parágrafo 4º:

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação como percebe-se já havia preocupação quanto ao movimento negro, porém, foi necessário a criação da Lei

nº10.639/2003 para a garantia do cumprimento do que se estabelece em lei, lembrando que o cumprimento dessa lei não se restringe a apenas ao processo educacional, mais também a uma tentativa de manter viva a memória dos povos que construíram sua história a partir de muitas lutas, resistências e atualmente mantem sua identidade por conta das constantes investidas contra o sistema opressor e tenta apagar toda a história desse povo que ajudaram diretamente na construção da história do Brasil.

E mais recente temos:

A Lei no 11.645/2008 torna obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do país, buscando aproximar comunidades, povos e culturas em exercícios interculturais. De acordo com o § 2º da referida lei, “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (RIFFEL; DE OLIVEIRA, 2014, pág. 01)

Quanto aos mecanismos legais percebe o quanto o Brasil já progrediu, todavia percebe-se na realidade brasileira que o processo de inserção dessa temática no âmbito escolar tem sido um desafio por inúmeras situações que vão desde a própria formação do professor como

também a própria estrutura da escola inviabiliza tal prática, quando digo estrutura refiro-me a organizacional.

AS REPRESENTATIVIDADES EM RONDÔNIA

Visto que em Rondônia somam-se um total de oito (8) comunidades quilombolas, percebe-se que a atuação das associações tem significativas. Como no caso da primeira comunidade quilombola reconhecida no Brasil. Essa primeira comunidade fica localizada a 108 km de São Miguel do Guaporé - Comunidade de Jesus recebe, conforme Palmares (2009) isso só foi possível por meio da Portaria 15 de 2009, assegurando às 51 pessoas o direito a 5 mil hectares de propriedades, ou seja, o título comunitário da terra.

Isso sem sombras de dúvidas, suscitou nas outras comunidades o desejo de garantir o mesmo direito e que para isso deveriam se organizar, no que diz respeito a pessoal, ou seja, distribuir as funções como também organizar a documentação da então referida associação. Prova disso é que, em 21 de dezembro de 2018, a Comunidade Quilombola de Santa Fé recebeu o título territorial definitivo do Incra. Esta foi a segunda comunidade quilombola de Rondônia a receber o título de propriedade. De acordo com o portal Mapa de Conflitos (2019).

Ao longo dos anos, os quilombolas, por meio da Associação Quilombola da Comunidade de Santa Fé, conseguiram realizar diversas articulações – que incluíam reuniões, diagnósticos, documentos públicos e outras ações políticas – de forma a pressionar o Incra pela titulação do

território. (MAPA DE CONFLITOS,
2019)

Analisando o histórico e evolução das outras seis comunidades já reconhecidas no estado de Rondônia percebe-se a participação direta das associações nessas conquistas. Cabe ressaltar que por trás dessas associações estão pessoas que lutam incansavelmente para que essa conquista seja possível e isso não significa que é uma conquista do representante da associação daquela comunidade é uma conquista que irá beneficiar o todo, bem como também favorecer a instalação, respeito e direito à propriedade, esses princípios estão ligados à propriedade, mas também temos questões ligadas à educação, saúde, segurança.

Paralelo às lutas das associações temos as mulheres que, de acordo com Santiago (2019, pág. 55):

Se para a mulher resultou apenas o silenciamento na História, às mulheres negras, empobrecidas, essa realidade é ainda mais significativa, pois gênero, cor e classe social distanciam ainda mais a mulher negra da relação de igualdade com o gênero masculino. (Santiago, 2019, pág. 55)

Mesmo diante dessas diferenças, as mulheres negras do quilombo de Pedras Negras, localizada no município de São Francisco do Guaporé verifica-se o trabalho das mulheres movimento este que acaba contribuindo para tornar visível as comunidades remanescentes, mesmo que em determinados momentos esse trabalho passe despercebido para alguns. Pois trata-se de um grupo ativo de mulheres que buscam por um lugar na sociedade, contribuindo para a identidade e valorização da cultura local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a comunidade afrodescendente do Brasil vem cada dia mais lutando e buscando seu espaço na sociedade, principalmente quando se trata de identidade e preservação do seu patrimônio cultural e tradições incluindo a educação.

De acordo com Silva *et al.* (2020, pág. 144) encontramos registros da relevância dos diversos movimentos negros na luta pela garantia de direitos à população negra. Também presentes nos debates, articulações e luta na trajetória das leis. Portanto, os movimentos gerados pelas associações e pequenos grupos mesmo que inicialmente aparentassem insignificantes, tomaram uma proporção ampla, pois foi a partir da inquietação de uma pessoa ou um pequeno grupo que foi possível mobilizar entidades de abrangência nacional e internacional, bem como também entidades governamentais e não governamentais para que trabalhassem em prol do reconhecimento, valorização, resgate, identidade, titularização de suas propriedades e tantos outros ganhos ao longo dessa luta.

Missiatto (2021, pág. 271) coloca que o apagamento das memórias e identidades negras no Brasil é um projeto colonial. Porém Missiatto (2021, pág. 271) enfatiza:

Contudo, a resistência criativamente vem se apoderando de formas variadas, como a escrita em produção independente, a arte de rua e os ciberespaços, para falar, a partir de seu lugar, as dores e prazeres da experiência negra

brasileira, construindo assim novas pontes para superação do racismo. (MISSIATTO, 2021, pág. 271)

Frente a tudo isso cabe aos movimentos continuarem atuando de forma unificada e persistir para conseguir alcançar o respeito, à dignidade, direito, educação e tantos outros aspectos que lhes foram e são negados seja puramente pela origem, ou pelo poder aquisitivo. Todavia devemos sempre lembrar que esses também são gentes e que tem uma história muito rica de luta não para conquistar ou tomar o que é do outro, mas sim uma busca pela ocupação de seu próprio espaço, ou seja, em qualquer lugar onde queira estar.

REFERÊNCIAS

GD, Treccani. **Terras de quilombo**: Caminhos e entraves do processo de titulação. Belém: Secretaria Executiva de Justiça/Programa Raízes, 2006. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Girolamo.pdf> . Acesso em 25 de maio de 2023.

MARQUES, C. E.; GOMES, L. A constituição de 1988 e a resignificação dos quilombos contemporâneos limites e potencialidades: limits and potentialities. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 81, p. 137–153, fev. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/cBqCgMHm8vw4nKcxbQLx75R/abstract/?lang=pt#> Acesso em 25 de maio de 2023.

MARQUES, Tainã Plácido. **A questão do negro e a cultura organizacional**: estudo de caso da Fundação Cultural Palmares. 2017. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18089/1/2017_TainaPlacidoMarques_tcc.pdf . Acesso em 26 de maio de 2023.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. **Memorícídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento.** *Revista Memória em Rede*, v. 13, n. 24, p. 252-273, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/20210>. Acesso em 26 de maio de 2023.

PALMARES, Fundação Cultural. **Reconhecida primeira comunidade quilombola de Rondônia.** Fevereiro de 2009. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=3239> . Acesso em 26 de maio de 2023.

RIFFEL, Raquel; DE OLIVEIRA, Lilian Blanck. O termo tolerância: desafios a partir da Lei n. 11645/08. In: **X Seminário Integrado das Licenciaturas, Seminário em Educação e III Encontro PARFOR.** 2014. Disponível em: <https://bu.furb.br/soac/index.php/sil/xsil/paper/view/688/0> . Acesso em 27 de maio de 2023.

SANTIAGO, Joely Coelho; DA SILVA, Rosália Aparecida. **Vozes femininas ancestrais: histórias das mulheres quilombolas do vale do Guaporé em Rondônia.** *Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade-Igarapé*, v. 14, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/6445>. Acesso em 27 de maio de 2023.

SILVA, Adilson Gerônimo da *et al.* **Lutando por novos espaços, construindo novos saberes: uma análise da política de cotas raciais no Brasil, 2013-2017.** 2020. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/16344/2/Disse_rta%0c3%0a7%0c3%0a3o%20-

Educação especial e diferenças na escola: possibilidades de convergências na adversidade - ISBN 978-65-5480-075-4

[%20Adilson%20Geroncio%20da%20Silva%20-%202020%20-%20Completa.pdf](#). Acesso em 27 de maio de 2023.

TAVARES, Roseane Bittencourt; SILVA, Hilton Pereira. Educação em saúde e ambiente em comunidades quilombolas do Pará/Brasil. **Margens**, v. 8, n. 11, p. 131-144, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3246/3126>. Acesso em 27 de maio de 2023.

Capítulo 2

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Camila Giovana Souza Melo*⁴

*Charlliene Lima da Silva*⁵

*Daniela Hilary Nunes Nascimento*⁶

*José Flávio da Paz*⁷

INTRODUÇÃO

No século XIX a Educação Profissional no Brasil teve início com a criação das primeiras escolas de aprendizes artífices. Essas escolas foram estabelecidas com o objetivo de formar trabalhadores qualificados para

⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português - Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho/RO/Brasil. E-mail: cgsmoncontato@gmail.com.

⁵ Mestranda do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho/RO/Brasil. E-mail: charllienelima@gmail.com.

⁶ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português - Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho/RO/Brasil. E-mail: dhaniella.hillary@gmail.com.

⁷ Pós-doutor em educação-UniLogos/USA; Pós-doutor em Psicologia-UFLO/Argentina; Pós-doutorando em Direitos Humanos, Difusos e Sociais-USAL/Espanha; Doutor em Estudos Literários-Unemat; Mestre em Letras-Unimar; Mestre em Estudos Literários-UNIR, onde é docente e pesquisador lotado no Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas-DALV e no PPGE/UNIR; Diversas especializações nas áreas de educação especial, inclusão, gênero e sexualidade humana, história e cultura africana e afro-brasileira entre outras; Graduado em Letras Libras-UFSC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>; E-mail: jfpaz@unir.br.

atender às demandas da época, especialmente nas áreas de artesanato e indústria.

Ao longo de sua história, a Educação Profissional no Brasil passou por diversas transformações, buscando atender às demandas do mercado de trabalho e proporcionar oportunidades de qualificação e formação para os estudantes.

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista é resultado de movimentos sociais assegurados em documentos oficiais (nacionais e internacionais), que foram se constituindo ao longo das décadas, tais como: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista -Lei, nº 12.764 (BRASIL, 2012), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) entre outras que dispõem sobre o tema, nas mais diversas esferas da sociedade.

O Transtorno do Espectro Autista é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por uma díade comprometida na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014).

A pesquisa justifica-se, portanto, por difundir dados sobre a prática educativa de alunos na Educação Profissional, bem como refletir sobre a importância de oferecer uma educação profissional inclusiva, visto que há aumento de crianças e adolescentes diagnosticados com

Transtorno do Espectro Autista, e verificar se a escolarização está sendo realizada conforme as legislações vigentes, respeitando as especificidades desse público-alvo.

Partindo da seguinte problemática: De que forma a escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Profissional tem sido feita?

Com o intuito de responder a problemática, a pesquisa tem como objetivo analisar as práticas educativas na escolarização de alunos TEA na Educação Profissional, verificando se as especificidades estão sendo atendidas.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi do tipo revisão bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, se baseando em artigos e dissertações coletadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação Profissional no Brasil teve início no século XIX com a criação das primeiras escolas de aprendizes artífices.

Nas décadas de 1940 e 1950, foram estabelecidos os primeiros institutos federais de educação profissional, conhecidos como Escolas Técnicas Federais. Essas instituições ofereciam cursos técnicos voltados para diversas áreas, como mecânica, eletrônica, química, entre outras. Nas décadas de 1960 e 1970 houve um grande impulso na expansão da Educação Profissional no Brasil durante esse período. O governo federal criou o Programa Nacional de Educação Profissional (PRONATEC) e incentivou a criação de escolas técnicas estaduais e municipais em todo o país e no ano 1980, com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, houve uma

valorização da Educação Profissional como parte integrante do sistema educacional brasileiro.

Nesse período, foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e a educação profissional começou a ser vista como uma opção legítima para a formação dos jovens. No ano de 1990, houve um movimento de reformulação da Educação Profissional, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que surgiram a partir da transformação dos CEFETs. Os IFs passaram a oferecer cursos técnicos e superiores em diversas áreas, buscando integrar a educação profissional com a educação científica e tecnológica.

Nos anos 2000 e além a educação profissional no Brasil continuou se expandindo e se diversificando ao longo dos anos. Foram implementadas políticas de inclusão e ampliação do acesso à educação profissional, como o PRONATEC e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), que possibilitaram o acesso de mais pessoas a cursos técnicos e de formação profissional. Atualmente, ela desempenha um papel importante na formação de profissionais qualificados e no desenvolvimento socioeconômico do país.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os marcos legais da educação especial na educação profissional podem variar dependendo do país e da legislação específica de cada lugar. No Brasil, por exemplo, alguns dos principais marcos legais relacionados à educação especial na educação profissional são: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Decreto nº 7.611/2011 e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

A Constituição Federal (CF/88) brasileira estabelece o direito à educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, inclusive das pessoas com deficiência. Ela assegura o acesso à educação e o atendimento educacional especializado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil. Ela reconhece a educação especial como uma modalidade de educação escolar e determina que o atendimento educacional especializado seja oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, incluindo a educação profissional (LDB 9.394/96).

O decreto nº 7.611/2011, dispõe sobre a educação especial e regulamenta o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica, no ensino superior e na educação profissional. Ele estabelece diretrizes para a organização e oferta do atendimento educacional especializado, bem como para a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional.

Já a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência e estabelece medidas para sua inclusão em diversos aspectos da sociedade, incluindo a educação.

Além desses marcos legais, existem outras normas e diretrizes que podem ser específicas de cada estado ou município, definindo diretrizes e políticas para a educação especial na educação profissional.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DEFINIÇÃO, DIAGNÓSTICO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) é um transtorno neurodesenvolvimento que afeta

principalmente a comunicação social e a interação social, além de apresentar comportamentos repetitivos e interesses restritos. As pessoas com este transtorno podem ter várias habilidades e características, ou seja, significa que o espectro é amplo e diverso.

A inclusão, por sua vez, refere-se ao processo que garante a todas as pessoas, independentemente de suas características ou condições, sejam plenamente participantes e tenham acesso igualitário a oportunidades, serviços e recursos em diferentes aspectos da sociedade. Na área da educação, a inclusão educacional envolve assegurar que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento como o TEA ou outras necessidades educacionais especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo.

A inclusão na educação significa que os alunos com TEA devem ser incluídos em escolas regulares, em vez de serem segregados em escolas especiais. A ideia é que esses alunos recebam suporte e adaptações necessárias para que possam participar plenamente das atividades escolares, interagir com os colegas e receber uma educação adequada às suas necessidades individuais. Isso pode envolver o uso de estratégias de ensino diferenciadas, recursos de apoio, acompanhamento especializado e colaboração entre professores, profissionais da educação e familiares.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional está voltada à formação do indivíduo para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para o exercício de uma profissão. Quando se trata da escolarização do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é importante

considerar práticas educativas que sejam inclusivas e adaptadas às necessidades e especificidades desses alunos.

O aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta singularidade, além das dificuldades de interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritivos, logo é preciso pensar em práticas educativas na Educação Profissional que considerem as características individuais de cada indivíduo e que promova a participação ativa no processo de aprendizagem.

De acordo com Vasconcellos et al (2020), alguns fatores que podem favorecer e contribuir com a permanência e a escolarização do estudante com TEA na Educação Profissional, são eles, o apoio familiar, o acolhimento e o engajamento por parte dos professores, a estrutura física e administrativa, a disponibilização de recursos institucionais, os processos de trabalhos colaborativos, a flexibilização no currículo, monitoria individualizada, planejamento e organização de procedimentos didáticos específicos.

Vasconcellos et al (2020) também enfatiza alguns obstáculos que podem ocorrer na educação profissional com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dentre eles destaca-se a extensão da carga horária, gerenciamento das atividades, o uso de mídias sociais para o desenvolvimento de atividades acadêmicas e organização da rotina escolar, visto que, os alunos com TEA apresentam dificuldades na comunicação, o que pode comprometer a sua capacidade de expressar, compreender instruções e interagir com os colegas.

Os estudos ressaltam que a maioria dos professores que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação profissional enfrentam algumas dificuldades, tais como, falta de formação e conhecimento sobre o TEA, alguns não se sentem preparados para atuar

com o público-alvo, o que dificulta a implementação de práticas educacionais eficazes de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram que os docentes se deparam com muitos desafios no processo de inclusão de crianças com TEA no ensino profissional, podendo estar relacionados com a formação inicial, despreparo dos professores, falta de sistematização e institucionalização das políticas e ações educativas inclusivas e também com as especificidades neurológicas de cada criança.

É importante pensar em uma escolarização e práticas educativas que potencialize ações de apoio individualizado, trabalho colaborativo, flexibilização curricular, apoio de profissionais multidisciplinares, com programas de transição e criar ambientes inclusivos acolhedores que estimulem a interação social, o respeito à diversidade e a valorização das habilidades individuais.

Dessa forma, conclui-se que as práticas educativas na educação profissional para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), precisam ser acessíveis aos diferentes estudantes podendo assegurar o direito às oportunidades educacionais, possibilitando o aprimoramento das habilidades sociais dos educadores e educandos.

A inclusão na educação profissional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é imprescindível e pode possibilitar e oportunizar o desenvolvimento de habilidades necessárias para inserção no mercado de trabalho, garantindo o direito ativo na sociedade, além de permitir a autonomia e independência.

REFERÊNCIAS

APA – American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 07. jun. 2023.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**, v.4, n.1, p.7-17, 2008.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

_____. **Lei nº.12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 7 de jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6726-marcos-politicos-legais>. Acesso em: 07 de jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares - Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Especiais**, 1998. Brasília, DF.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na

Educação especial e diferenças na escola: possibilidades de convergências na adversidade - ISBN 978-65-5480-075-4

Educação Profissional [1]. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 555-566, 2020.

Capítulo 3

CONHECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS SINAIS DO TRANSTORNO ESPECTRO AUTISMO (TEA) PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Charlliene Lima da Silva⁸
José Flávio da Paz⁹*

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é resultante de uma contrariedade do neurodesenvolvimento com etiologia multifatorial. De acordo com Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), podem gerar prejuízos em duas grandes áreas: na comunicação e na interação social, com possíveis atrasos na aquisição da linguagem e padrões ritualizados de comportamento e interesses restritos, incluindo movimentos e linguagem estereotipados e

⁸ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português - Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho/RO/Brasil. E-mail: dhaniella.hillary@gmail.com.

⁹ Pós-doutor em educação-UniLogos/USA; Pós-doutor em Psicologia-UFLO/Argentina; Pós-doutorando em Direitos Humanos, Difusos e Sociais-USAL/Espanha; Doutor em Estudos Literários-Unemat; Mestre em Letras-Unimar; Mestre em Estudos Literários-UNIR, onde é docente e pesquisador lotado no Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas-DALV e no PPGE/UNIR; Diversas especializações nas áreas de educação especial, inclusão, gênero e sexualidade humana, história e cultura africana e afro-brasileira entre outras; Graduado em Letras Libras-UFSC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>; E-mail: jfpaz@unir.br.

repetitivos, apego às rotinas e distúrbios sensoriais, conforme apontamentos da American Psychiatric Association-APA (2014).

O diagnóstico do TEA tem sido cada vez mais precoce, em média até os três anos de idade, a partir de observação comportamental. Nesse sentido, Couto et.al (2019), pesquisadores na Espanha apontaram que os professores são importantes agentes envolvidos no diagnóstico do TEA em crianças pequenas, após os familiares. 79% são casos identificados pela família e em 15% são casos pelos profissionais da educação. Em 4% são profissionais relacionados a pediatria e em 2%, o psicólogo.

Logo, a educação infantil se constitui como sendo a primeira etapa da educação básica e é um direito garantido por lei às crianças de 0 a 5 anos. O olhar dos professores nessa etapa pode ser fundamental no diagnóstico precoce e no processo de socialização e aprendizagem. Assim, a atenção sobre como esses profissionais compreendem e vivenciam o TEA assume relevância, no que diz respeito à inclusão escolar.

Com base em Santos (2019),

Os primeiros anos escolares da Educação Básica são fundamentais para a formação humana desses sujeitos e a permanência deve ser contemplada desde a Educação Infantil, sendo importante que o professor, por meio das suas práticas pedagógicas consiga incluir todos os alunos, assegurando-lhes as condições apropriadas para a sua aprendizagem e o direito

constitucional à educação (SANTOS, 2019, pp. 14-15).

Embora a inclusão de alunos na educação infantil seja de grande importância nas escolas de ensino regular, é necessário que a comunidade escolar, principalmente os professores tenham conhecimento do que é autismo, as suas características e conheçam seus alunos para poder lidar com suas especificidades.

O estudo em questão, objetivou-se no sentido de investigar o conhecimento dos professores sobre o TEA e as suas ações ao identificar os sinais de TEA em uma criança na educação infantil.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEITO E DIAGNÓSTICO

O termo autismo origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. A expressão autista foi usada pela primeira vez, na Psiquiatria, por Plouller em 1906, período em que estudava o processo de pensamentos de pacientes com esquizofrenia.

Depois, em 1911, o psiquiatra suíço E. Bleuler, usou o termo para descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. (ORRÚ, 2012; CAVALCANTE; ROCHA, 2007).

Em 1943, nos EUA, o psiquiatra austríaco Leo Kanner, publicou as primeiras pesquisas e descrições relacionadas ao autismo, em seu artigo inaugural *Austistic Disturbances of Affective Contact*. (Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo) na revista *The Nervous Child*, descreveu os casos de oito meninos e três meninas acompanhados por ele durante alguns anos (SANTOS, 2019).

Perpassou por diversas alterações ao longo do tempo, e atualmente é chamado de Transtorno do Espectro

Autista (TEA) de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014).

As características do espectro comprometem, em níveis variados, duas grandes áreas no desenvolvimento infantil: comunicação e interação social, podendo interferir nos comportamentos não verbais. Ainda estão presentes nesses sujeitos o repertório restrito de atividades e interesses, por exemplo a manipulação sem criatividade dos objetos; a ausência de atividade exploratória; a preocupação com as partes de objetos; a adesão a rotinas rígidas; mudanças súbitas de humor; o hipo ou hiper responsividade aos estímulos sensoriais, e, a manifestação de comportamentos auto lesivos (FRANCO et. al 2019, APA, 2014).

Essas dificuldades podem se manifestar de diversas formas e transitar de leve a grave. O nível I refere-se à necessidade de “apoio substancial”, o nível II está relacionado à “exigência de apoio substancial” e, por fim, o nível III concerne à “exigindo apoio”.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é essencialmente clínico, por meio de observação do comportamento da criança e relatos dos responsáveis. Os sinais do transtorno podem ser observados durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), tem sido quatro vezes mais frequente no sexo masculino do que no feminino.

CONHECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Estudos ressaltam a importância da identificação precoce de sinais de autismo nos primeiros anos de vida para que se inicie o quanto antes a um tratamento eficaz. O atraso no diagnóstico pode comprometer e agravar os déficits no desenvolvimento provado pelo autismo.

O âmbito escolar pode ser fundamental no processo de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, por oportunizar contatos sociais, trabalhar a interação social, comunicação e comportamento, favorecendo o desenvolvimento da criança.

No entanto, Felício (2007) ao estudar sobre o conhecimento dos profissionais de Educação em relação ao TEA, verificou que a maioria dos professores de Educação Básica possui um conhecimento restrito e insuficiente para lidar com autistas em sala de aula, o que corrobora com o atraso e a dificuldade para o diagnóstico deste transtorno.

Devido às especificidades peculiares do aluno com TEA, podemos enfatizar que a necessidade de cursos e formação continuada, a fim de garantir intervenções e planejamento mais eficazes de ensino.

Compreendemos que, nem todos os educadores estão preparados para lidar com as temáticas sobre à inclusão, no entanto, o acesso de alunos com TEA no ensino comum é uma realidade crescente no país. Em virtude do recente decreto da Lei 12.764 (BRASIL, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e prevê a participação destes em escolas regulares.

Na Educação Infantil, além do profissional ter o conhecimento é necessário compreender o que precisa e o que pode ser trabalhado com o TEA. Ou seja, observar o comportamento (tanto da criança com TEA, quanto das outras crianças ao se relacionarem com ela) e propor atividades de forma criativa, objetivando integrá-las e reforçar atitudes positivas, possibilitando o desenvolvimento de ambas, indistintamente, mas respeitando as singularidades. (RINALDO e SIGOLO, 2021)

Para Kelman (2010),

Compete à escola adaptar-se para atender às capacidades e necessidades do estudante na classe comum, mobilizando ações e práticas diversificadas que, além do acesso, propicie condições de permanência exitosa no contexto escolar.” (KELMAN, et al, 2010, p. 226)

A escola tem sido fundamental no processo de estimulação precocemente das habilidades das crianças com autismo, promovendo a interação social e auxiliando em seu desenvolvimento. No entanto, por se tratar de um espectro, o padrão comportamental e cognitivo pode variar bastante, o que pode ser um desafio para os professores que atuam com este público-alvo. Cabe ressaltar que muitas vezes é na escola que essa identificação precoce dos sinais do TEA é observados pelos professores, justamente por passarem um parte do tempo com estas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos mostram que os docentes, mesmo com pouco conhecimento sobre o TEA, conseguem a partir das observações das crianças identificar alguns sinais que podem auxiliar nessa identificação, sendo ainda, importantes agentes de apoio para o diagnóstico precoce.

A partir das suspeitas, o trabalho realizado pelos docentes e equipe pedagógica, é fazer um breve relatório de tudo que foi observado em sala, ou seja, a interação, comunicação e socialização da criança. Em seguida, encaminha-se esse relatório para orientação educacional, que faz o contato com a família, com a finalidade de

compreender o comportamento da criança em casa e/ou verificar se há alguma suspeita dos pais.

Na maioria dos casos em que o docente suspeita e dialoga com os pais, que já tem um certo conhecimento sobre o assunto, eles aceitam com mais facilidade a procura por profissionais, como a neuropsiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogos, que possam constatar ou não se a suspeita procede, e então, conseguem o diagnóstico da criança.

Para Sampaio e Miura (2015), a falta de conhecimento sobre as características do transtorno afeta, diretamente, o trabalho pedagógico, prejudicando o planejamento das atividades inclusivas e adaptadas ao comportamento do aluno e construção de rotinas que promovam seu pleno desenvolvimento.

Logo, é importante que os professores se inteirem cada vez mais de assuntos relacionados ao TEA, pois grande parte não se sentem preparados para o processo de inclusão, visto que cada criança apresenta especificidades neurológicas distintas e, muitas vezes não são assistidos pelos pais, pela instituição e pelas políticas públicas que viabilizem um suporte devido para boa atuação junto ao público-alvo.

Destaca-se a necessidade premente de formação inicial e continuada, tanto para os professores, como para os demais agentes escolares; pensar em currículo que atenda a necessidade; infraestrutura adequada, recursos didáticos-tecnológicos e políticas públicas para que contribua na identificação precoce dos sinais do TEA e no processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

APA – American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.

BRASIL. **Lei nº.12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

CAVALCANTE, A. E.; ROCHA, P. **Autismo: construções e desconstruções** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

COUTO, C.C.; FURTADO, M.C.C; ZILLY, A. SILVA, M.A.L. **Experiências de professores com autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar**. Rev. Eletr. Enferm., 2019. Disponível em <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/55954/34294>. Acesso em 15 Jan. 2023.

DUTRA, C. P. **Colóquio**. Revista Inclusão, v.4, n.1, p.18-32, 2008.

FELICIO, V. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar**. Trabalho de conclusão de Curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências: Bauru -SP, 2007.

KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.

OLIVEIRA-FRANCO, C.R, de; RODRIGUES, O.M.P.R. **Conhecimento dos Profissionais de Educação Infantil sobre o Transtorno do Espectro Autista**. Educação: Teoria e Prática, v. 29, n.61, Rio Claro, SP, 2019.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, Ed. 2012.

RINALDO, S.C.O; SIGOLO, S.R.R.L. Educação Infantil e Crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma proposta inclusiva em construção. Debates em Educação., v. 13, n.32, Maceió, 2021. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10920/9041>. Acesso em 15 Jan, 2023.

SANTOS, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila. **Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/b/Jucara-Maria-Lemes-Giffoni-Avila-Santos.pdf> . Acesso em: 18 fev. de 2022.

SAMPAIO, M.; MIURA, R. K. **Concepções de professores sobre pessoas com espectro do autismo**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 2, n. 2, p. 145-160, 2015.

Capítulo 4

RIBEIRINHOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA PAULO FREIRE

*Elany Sena Lisboa*¹⁰

*José Flávio da Paz*¹¹

*Lucicleia Lima de Souza*¹²

INTRODUÇÃO

A região amazônica abriga uma diversidade de povos e comunidades, entre eles os ribeirinhos, que vivem nas margens dos rios que cortam essa vasta floresta tropical. Os ribeirinhos têm uma relação íntima com a natureza e dependem dela para a sua subsistência, desenvolvendo práticas de pesca, agricultura de subsistência e extrativismo. No entanto, eles enfrentam desafios significativos,

¹⁰ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras: português e respectivas literaturas, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

¹¹ Pós-doutor em educação-UniLogos/USA; Pós-doutor em Psicologia-UFLO/Argentina; Pós-doutorando em Direitos Humanos, Difusos e Sociais-USAL/Espanha; Doutor em Estudos Literários-Unemat; Mestre em Letras-Unimar; Mestre em Estudos Literários-UNIR, onde é docente e pesquisador lotado no Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas-DALV e no PPGE/UNIR; Diversas especializações nas áreas de educação especial, inclusão, gênero e sexualidade humana, história e cultura africana e afro-brasileira entre outras; Graduado em Letras Libras-UFSC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>; E-mail: jfpaz@unir.br.

¹² Mestranda do Curso de Pós – Graduação *Strito Sensu* em Educação - Universidade Federal de Rondônia (UNIR) . Porto velho/RO. E-mail: Lucicleia.lucia@gmail.com.

incluindo o acesso limitado a serviços básicos, como saúde e educação.

De acordo com Araújo; Oliveira (2020, p. 19), “a educação no Brasil e no Amazonas ainda sofre com muitas dificuldades seja por condições físicas, materiais e livros ou até mesmo a formação de profissionais e suas valorizações, é necessária uma reflexão sobre essa realidade alfabetizadora, principalmente com adultos”.

No contexto educacional, a realidade dos ribeirinhos na Amazônia é marcada por dificuldades, especialmente no que diz respeito à educação de jovens e adultos. Muitas vezes, essas comunidades enfrentam obstáculos como a distância geográfica, a falta de infraestrutura adequada e a escassez de recursos educacionais.

Nesse sentido, a perspectiva de Paulo Freire se mostra extremamente relevante. Freire defendia uma pedagogia libertadora, baseada na conscientização e na participação ativa dos indivíduos no processo de aprendizagem.

Ao aplicar a perspectiva de Paulo Freire à educação de jovens e adultos ribeirinhos na Amazônia, é essencial considerar a realidade e as necessidades dessas comunidades. É importante envolver os ribeirinhos no planejamento e na implementação de programas educacionais, levando em conta suas experiências, conhecimentos e cultura local.

Além disso, é fundamental garantir o acesso à educação para todos os ribeirinhos, superando as barreiras geográficas por meio de estratégias como o uso de tecnologias digitais, a criação de escolas itinerantes ou a implementação de programas de educação a distância. É necessário também investir na formação de professores que atuem nessas comunidades, capacitando-os para adotar abordagens pedagógicas adequadas ao contexto ribeirinho

e às necessidades dos alunos. Valorizar os saberes locais, promover a participação comunitária e superar as barreiras geográficas são passos fundamentais para garantir uma educação de qualidade e que contribua para a transformação social dessas comunidades.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação é um direito fundamental de todos os indivíduos, independentemente da idade, gênero, origem ou localização geográfica. No entanto, em regiões ribeirinhas, onde comunidades inteiras vivem em áreas remotas e muitas vezes enfrentam dificuldades de acesso à educação, a alfabetização de adultos é um desafio constante. Nesse sentido, a proposta de ensino sob o método freiriano apresenta-se como uma abordagem pedagógica capaz de engajar e transformar a realidade dessas comunidades.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ribeirinha é uma modalidade de ensino voltada para atender às necessidades educacionais de jovens e adultos que vivem em áreas ribeirinhas, próximas a rios, lagos e outras formas de cursos d'água. Essas comunidades ribeirinhas geralmente enfrentam desafios únicos de acesso à educação devido à sua localização geográfica remota e isolada.

O reconhecimento da importância da educação para os ribeirinhos ganhou destaque com a Constituição Brasileira de 1988, que estabeleceu o direito à educação como universal e um dever do Estado. A partir desse marco legal, foram implementadas políticas públicas voltadas para a EJA Ribeirinha, visando proporcionar oportunidades de aprendizagem para essas comunidades.

Para viabilizar o acesso à educação nessas regiões, foram criadas escolas ribeirinhas flutuantes, construídas em

barcos ou flutuantes fixos, que se deslocam pelos rios para atender as diferentes comunidades. Essas escolas itinerantes contam com equipes de professores preparados para lidar com os desafios de ensinar em ambientes fluviais, fornecendo uma educação de qualidade para jovens e adultos.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem superados na Educação de Jovens e Adultos Ribeirinhos. A falta de estrutura adequada, o acesso limitado a recursos educacionais e as dificuldades de deslocamento continuam sendo obstáculos enfrentados por essas comunidades.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é respaldada por diversos marcos legais que estabelecem diretrizes, princípios e políticas voltadas para a garantia do direito à educação dessa população. A seguir, apresento alguns dos principais marcos legais da EJA no Brasil:

- Constituição Federal de 1988: A Constituição Brasileira estabelece o direito à educação como universal e um dever do Estado, assegurando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996: A LDBEN é a principal lei que regulamenta o sistema educacional brasileiro. Ela estabelece que a EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso à educação na idade regular, garantindo a oferta de cursos e exames supletivos.

- Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014: O PNE é um conjunto de metas e estratégias para a educação brasileira. Ele estabelece, entre outras coisas, a ampliação da oferta de vagas na EJA, a valorização dos profissionais que atuam nessa modalidade e a

promoção de ações que visem à erradicação do analfabetismo.

- Decreto nº 8.682/2016: Esse decreto regulamenta o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para a EJA, possibilitando que jovens e adultos que desejam retornar aos estudos tenham acesso ao financiamento estudantil.

- Lei nº 13.415/2017: Essa lei alterou diversos dispositivos da LDBEN e trouxe mudanças na organização e estrutura do ensino médio, incluindo a flexibilização curricular e a possibilidade de oferta de itinerários formativos específicos para a EJA.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que busca atender às especificidades das populações rurais, valorizando suas culturas, tradições e conhecimentos locais. Existem diversos marcos legais no Brasil que respaldam e orientam a Educação do Campo. A seguir, apresento alguns dos principais:

- Constituição Federal de 1988: A Constituição Brasileira reconhece o direito à educação como universal e um dever do Estado, estabelecendo que a educação deve ser promovida levando em conta as peculiaridades de cada região, inclusive no meio rural.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996: A LDBEN estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Ela reconhece a Educação do Campo como uma modalidade específica de ensino, voltada para a educação das populações rurais, com ênfase na valorização da cultura, da identidade e do trabalho no campo.

- Resolução CNE/CEB nº 1/2002: Essa resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas

do Campo. Ela orienta a organização curricular, a formação de professores, a gestão escolar e outras questões relacionadas à educação nas escolas rurais.

- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): Criado em 1998, o PRONERA tem como objetivo promover a educação e a formação técnica e profissional dos trabalhadores rurais assentados. Ele busca garantir o acesso à educação de qualidade no meio rural, por meio de parcerias entre instituições de ensino e movimentos sociais do campo.

- Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014: O PNE também contempla diretrizes específicas para a Educação do Campo, como a promoção de políticas de formação de professores e a ampliação da oferta de educação de qualidade nas áreas rurais.

PROPOSTA DE PAULO FREIRE NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

A proposta de Paulo Freire tem como base a conscientização e a transformação social por meio da educação. Ele acreditava que a educação deve ser libertadora e promover a consciência crítica dos indivíduos, para que possam entender e transformar sua realidade.

Paulo Freire, (1987, p. 80) relata que: “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”.

Segundo Freire, a educação tradicional reproduz relações de dominação e opressão, mantendo as pessoas submissas. Ele propõe uma educação dialógica, em que educadores e educandos estejam envolvidos em um processo de aprendizagem mútua, baseado no diálogo, na reflexão e na ação.

Um dos conceitos centrais da proposta de Paulo Freire é o "diálogo de saberes", que reconhece a importância do conhecimento prévio e das experiências dos educandos, incorporando-os no processo educacional. Ele enfatiza a importância de partir da realidade concreta dos educandos, de seus contextos sociais e culturais, para tornar o aprendizado significativo e relacionado com suas vidas.

Outro conceito importante é o da "educação problematizadora", em que os educandos são estimulados a questionar e refletir criticamente sobre sua realidade, identificando problemas e buscando soluções coletivas. Freire valoriza a ação transformadora, em que os educandos se tornam sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Freire, a educação de jovens e adultos deve partir da valorização dos saberes prévios e da experiência de vida dos educandos. Ele enfatiza a importância de compreender a realidade concreta dos alunos, suas vivências, desafios e demandas, para tornar o processo educativo significativo e relevante.

Além disso, Freire destaca a importância da conscientização política dos educandos, ou seja, do desenvolvimento da consciência crítica sobre sua realidade social, econômica e política. Ele acredita que a educação deve capacitar os jovens e adultos para a compreensão do contexto em que estão inseridos, para que possam agir de forma transformadora, buscando superar a opressão e a desigualdade.

A proposta de Freire para a EJA também ressalta a importância da alfabetização como um instrumento de emancipação e empoderamento dos educandos. Ele propõe um processo de alfabetização que vá além da simples decodificação das letras, mas que envolva a

compreensão crítica da palavra escrita e sua relação com a realidade.

Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (FREIRE, 1987, p. 13).

As metodologias propostas por Paulo Freire para a educação incluem:

- **Diálogo:** Através do diálogo, os educadores e educandos constroem o conhecimento em conjunto, trocando experiências, reflexões e ideias. O diálogo é uma forma de aprendizado mútuo e de construção coletiva do conhecimento.

- **Problematização:** Partir da realidade vivida pelos educandos, identificando problemas e desafios que são significativos para eles. A partir dessa problematização, os educandos são levados a refletir criticamente, analisar as causas dos problemas e buscar soluções coletivas.

Método Paulo Freire de Alfabetização: Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização que parte das palavras geradoras, que são aquelas que têm significado concreto para os educandos. A partir das palavras geradoras, são realizadas atividades de leitura e escrita que estão diretamente relacionadas à realidade dos educandos.

Na proposta de Paulo Freire, o currículo é construído a partir da realidade dos educandos, valorizando seus conhecimentos prévios, sua cultura e sua experiência de vida. O currículo é flexível e contextualizado, incorporando temas e questões relevantes para os educandos. Além disso, o currículo freireano busca promover uma educação integral, que vai além do mero ensino de conteúdos acadêmicos. Ele valoriza a formação cidadã, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a consciência crítica e a participação ativa na comunidade.

Segundo Freire, (1987, p. 39) “ninguém ensina nada a ninguém e ninguém aprende nada sozinho”, ele diz que só se aprende consorciado uns com os outros, liderados pelo mundo que nos cerca, isto é, somos capazes de ensinar para os adultos e para as crianças se formos capazes de aprender, sendo um professor disposto a buscar o novo, aprender todos os dias, e não aquele que acha que sabe.

Freire acrescenta que “o bom professor é aquele que se coloca junto com o educando e procura superar com o educando o seu não saber e as suas dificuldades, com uma relação de trocas onde ambas as partes aprendam” (1987, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a realidade dos ribeirinhos no contexto amazônico e a importância da educação de jovens e adultos nessas comunidades, a perspectiva de

Paulo Freire oferece diretrizes relevantes para uma educação transformadora e contextualizada.

Os ribeirinhos enfrentam desafios específicos, como a falta de acesso a serviços básicos e a distância geográfica que dificulta a oferta de educação de qualidade. Nesse sentido, a abordagem de Paulo Freire destaca a valorização dos saberes locais e a participação ativa dos educandos, reconhecendo sua experiência e cultura como base para o processo de aprendizagem.

A conscientização é um objetivo fundamental, pois permite que os ribeirinhos compreendam sua realidade social, política e ambiental, refletindo criticamente sobre as questões que afetam suas vidas. A partir desse processo, eles podem se empoderar, assumindo um papel ativo na transformação de suas comunidades e na defesa de seus direitos.

A metodologia do diálogo proposta por Paulo Freire é especialmente relevante para os ribeirinhos, pois promove a troca de conhecimentos e experiências entre educadores e educandos, estimulando a construção coletiva do conhecimento. Ao partir da realidade dos ribeirinhos, a educação se torna mais significativa e contextualizada, abordando temas e problemas que são relevantes para a vida dessas comunidades.

No que diz respeito ao currículo, a abordagem freireana destaca a importância de um currículo flexível, que valorize a cultura local e incorpore temas pertinentes para os ribeirinhos. Além disso, a educação não se limita apenas aos conteúdos acadêmicos, mas também busca desenvolver habilidades socioemocionais, formação cidadã e participação comunitária.

Em conclusão, a perspectiva de Paulo Freire oferece uma abordagem significativa e relevante para a educação de jovens e adultos ribeirinhos no contexto amazônico. Ao considerar as particularidades e desafios

enfrentados por essas comunidades, a proposta de Freire destaca a importância do diálogo, da conscientização e da participação ativa dos educandos, contribuindo para uma educação mais emancipatória e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Damiana; OLIVEIRA, Manoel. **Educação e Alfabetização de Adultos Ribeirinhos Através de uma Proposta de Ensino Sob o Método Freiriano**. 2020. Disponível em <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br>. Acessado em 5 ju. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1987.

Capítulo 5

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO CONTEXTO RIBEIRINHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA PAULO FREIRE

*Iricléia Silva do Nascimento*¹³

*José Flávio da Paz*¹⁴

*Lucicleia Lima de Souza*¹⁵

INTRODUÇÃO

A falta de leitura, influencia de forma direta a vida do estudante de forma geral ao fazer uma redação, sem ter contato com os livros, e é o que podemos colocar como ponto primordial a falta de leitura na área da educação ribeirinha é preocupante, e a escola tem que suprir essa necessidade, pois é o seu papel, incentivar, despertar a

¹³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras: português e respectivas literaturas, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)., E-mail: iricleia19@gmail.com.

¹⁴ Pós-doutor em educação-UniLogos/USA; Pós-doutor em Psicologia-UFLO/Argentina; Pós-doutorando em Direitos Humanos, Difusos e Sociais-USAL/Espanha; Doutor em Estudos Literários-Unemat; Mestre em Letras-Unimar; Mestre em Estudos Literários-UNIR, onde é docente e pesquisador lotado no Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas-DALV e no PPGE/UNIR; Diversas especializações nas áreas de educação especial, inclusão, gênero e sexualidade humana, história e cultura africana e afro-brasileira entre outras; Graduado em Letras Libras-UFSC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>; E-mail: jfpaz@unir.br.

¹⁵ Mestranda do Curso de Pós – Graduação *Strito Sensu* em Educação - Universidade Federal de Rondônia (UNIR) . Porto velho/RO. E-mail: lucicleia.lucia@gmail.com.

curiosidade do aluno em ler, e manter um contato maior com a leitura, e tem que fazer parte do currículo da escola.

Na escola, o currículo- espaço em que se concretiza o processo educativo – pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na educação. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro coração da escola. Daí a necessidade de permanentes discussões sobre currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados. (MOREIRA, 2008, p.5).

O currículo deve ser compreendido como um documento norteador que tenha em suas práxis o delineador do processo de ensino aprendizagem a ser ofertada no sentido de garantir as premissas da qualidade formativa que assegure a plenitude do saber para todos os estudantes.

Este trabalho é justificado pela importância do Paulo Freire e o que ele defende sobre a cultura dos adultos ribeirinhos. A motivação e dedicação ao ensino de jovens e adultos , ao ser estabelecido vínculos com essa realidade, que é usado para a alfabetização, e noção de palavras, com isso os adultos poderão aprender a importância e sua experiência e formação do aluno, e o contato com a leitura deve ser o ponto principal.

Há no campo expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas a raízes, a matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase “rural”, da educação escolar “no” campo e passa a ser “do” campo.

Está vinculada a um projeto democrático popular do Brasil e de campo. Realiza-se uma relação visceral entre as mudanças na educação e os ideais do movimento social. Vai-se, portanto, além da "escolinha de letras" (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo. (ARROYO, p. 10).

FAZER UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS RIBEIRINHOS

Há uma discussão ainda no Brasil acerca da Educação de jovens e adultos, pois ainda há uma lacuna em relação a prática de leitura em sala para jovens e adultos, e isso causa uma frustração quando não é abrangido esse ponto, com isso entendemos que descrever sobre essa temática é de grande valia, pois faz com que surja mais interesses de estudos sobre essa temática e assim a sociedade se torne mais justa e igualitária.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os marcos legais do ensino de jovens e adultos estão no parecer nº 06/2010 e Resolução nº 03/2010, emenda constitucional n. 59 de 2009, art. 208 I- Educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria – idade mínima de entrada no EJA : 18 ANOS/ Revisão da resolução n.3/2010 do CNE.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação no campo está ligada na grande diversidade de da população rural no brasil e é uma tarefa desenvolvida junto com o ministério da Educação e sistema público de movimentos sociais e síndico do campo , e tem se dedicado muito ao direitos do povo do campo e a educação, o parecer CNE N^o 36/2001 é um importante estudo recebido pela educação do campo nas constituições brasileiras e foi produzido pela professora Edla Araújo Lira Soares.

PROPOSTA DE PAULO FREIRE

O principal papel de um educador em sala de aula é despertar no aluno o desejo de estudar, em todas as funções e instituições sociais, (família, escola, indústria etc.). Para Freire (1989 - 2003), a leitura dá sentido à vida, estabelecendo uma relação íntima entre a leitura e a vida, entre saber ler bem e viver uma vida melhor, logo, uma vida com sentido começa com a leitura, com a viagem emocionante a diversas descobertas dos infinitos saberes.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como suas propostas na alfabetização de adultos, foi um ponto de inspiração para os principais programas de alfabetização e educação popular que foi realizado em todo o país no início de 1960, sendo compreendido como programas intelectuais , onde havia estudantes e religiosos engajados nesta ação política, junto junto a população , em

1964 os programas de alfabetização foram aprovados no Plano Nacional de Alfabetização.

Com o golpe militar em 1964, os programas de alfabetização e educação que haviam se espalhado entre a população entre 1961 e 1964 foram considerados um grave perigo para a sociedade e com isso acabaram sendo encerrados. E com o passar dos anos a luta continuava, até a lei da Nova LDB, (Lei de diretrizes e bases) sendo aprovada em 1996 com o nº .9394/96, e inúmeros projetos são executados na área educacional, tais como: Programas de Avaliação Institucional PAI; Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM; Exame Nacional de Cursos- ENC (atualmente denominado de ENADE Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesse contexto, para garantir o direito de jovens e adultos à Educação Básica, o currículo para essa modalidade deve considerar as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas, conforme Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabeleceu as Diretrizes 792 Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010; Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, Parecer nº. 1/2021, de 18 de março de 2021; e Resolução nº 1/2021, de 25 de maio de 2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA alinhadas à Base Nacional Comum Curricular. (RCRO) A resolução no art. 2 aborda sobre os processos de formação da educação de jovens e adultos na modalidade da Educação Básica no ensino fundamental e médio, nos termos da lei de diretrizes e base da educação Nacional. Com isso o

parágrafo 2º aborda sobre as diretrizes dos exames supletivos, para obter o certificado de conclusão na modalidade EJA. Já o 5º os componentes curriculares extraídos do próprio modelo pedagógico da Educação de Jovens e Adultos que foram expressos no processo pedagógico.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O art. 28 da LDB/96 estabelece o direito dos povos do campo a uma oferta de ensino adequada à sua diversidade sociocultural. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Mais recentemente, essa matéria mereceu referência no Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 e sua decorrente Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação

Básica e, ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de que tratam o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e sua Resolução CNE/CEB Nº 2/2012. Assim, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 Básica, ao se reportar à Educação do Campo como uma modalidade (Art. 35 na Seção IV da Educação Básica do Campo), (RCRO) INDICAÇÃO DE AUTORES REFERENTE A TEMÁTICA O artigo 28 está direcionado a oferta de educação básica da área rural, onde o sistema irá promover adaptações necessárias de cada região, como: conteúdos curriculares com metodologias apropriadas a necessidades e interesses dos alunos da área rural; organização escolar própria, incluindo o calendário escolar, às fases do ciclo agrícola e condições do clima; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS SEGUNDO PAULO FREIRE

A importância da leitura na Educação de Jovens e Adultos é primordial pois o principal papel de um educador em sala de aula é despertar no aluno o desejo de estudar, em todas as funções e instituições sociais, (família, escola, indústria etc.). Para Freire (1989-2003), a leitura dá sentido à vida, estabelecendo uma relação íntima entre a leitura e a vida, entre saber ler bem e viver uma vida melhor, logo, uma vida com sentido começa com a leitura, com a viagem emocionante a diversas descobertas dos infinitos saberes.

É importante salientar que a leitura traz infinitos benefícios e saberes para nossa vida cotidiana, facilita o processo de aprendizagem e tem destaque merecido nas escolas de Ensino Fundamental Freire (1989) em “A importância do ato de ler” trabalha a temática da leitura, discutindo sua importância, explicitando a compreensão crítica da alfabetização, reforçando que a alfabetização demanda esforços no sentido de compreensão da palavra escrita, da linguagem, das relações do contexto de quem fala, lê e escreve, a relação entre leitura de mundo e leitura de palavra.

Porém, para se efetivar numa verdadeira leitura é necessário que o leitor tenha curiosidade em descobrir algo, daí ter visão crítica. Nas palavras de Freire (1997):

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo

de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E, a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (p.29-30).

Podemos citar alguns autores que também tem o pensamento voltado a ideia de Freire, como Alves que diz que existem diversas formas para produzir o pensar e estimular a aquisição do conhecimento, sendo a leitura o meio mais importante. É necessário ressaltar que o cérebro exerce esse papel e a recordação se torna mais fácil quando associada a um contexto emocional.

Segundo Alves (2013) a memória parece uma habilidade infalível, mas o fato é que quando lembramos de algo nunca reconstruímos a cena com fidelidade, o cérebro guarda apenas fragmentos do que aconteceu e, na hora de montar o quebra-cabeça das lembranças, contam as emoções e a maneira como a pessoa percebeu o fato ocorrido, tal processo é evidenciado no ato da leitura, produzindo associações e garantindo o conhecimento pela percepção e pela leitura. Explica ainda que:

A falta de foco, a incapacidade de prestar atenção a uma determinada tarefa interfere profundamente na capacidade de memorização. Imagine que a memória humana é um copo e que a informação principal que está sendo absorvida é um líquido de cor azul. A mente focada permite que apenas o líquido azul entre no copo. Já a mente dispersa, aquela que não seleciona, comporta-se como um bebedor liberal, que aceita em seu copo qualquer líquido sobrecarregando e exaurindo o organismo. (ALVES, 2013, P.: 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porém entendemos que é precioso e importante trabalhar a leitura com os alunos do EJA, tendo em vista que uma pessoa que tem o hábito de ler, escreve bem, se expressa bem, e obtém o conhecimento muito valioso, a leitura muda, transforma, liberta.

O principal intuito em evidenciar a importância em ler é fazer com que os alunos da Educação de Jovens e Adultos entendam e exercitem e preencham-se de conhecimento, habilidade em escrita, compreensão de textos, e tudo isso irá refletir em várias áreas e fará com que tenha a articulação e coerência de pensamento. Além disso, nosso intuito é trazer em evidência que o professor tem que incentivar e trabalhar a leitura em sala de aula, despertando o desejo no aluno e sendo assim o mediador entre, o aluno, a leitura e o conhecimento dentro do ambiente de sala de aula do Ensino EJA.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Moderna, 2003.

ALVES, Renato. Faça seu cérebro trabalhar para você. 3^o Ed. São Paulo: Editora Gente, 2013.

Capítulo 6

A LUDICIDADE E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA PARA ALÉM DO LAUDO MÉDICO

Jane Lúcia Ferreira de Souza Silva ¹⁶

José Flávio da Paz ¹⁷

“A educação é não somente a base da democracia, mas a própria justiça social.”
(Anísio Teixeira)

INTRODUÇÃO

As reflexões apontadas neste trabalho acadêmico serão discutidas a partir da percepção da criança com

¹⁶ Mestra em Ciências da Educação - Universidad Americana - Paraguai, pós graduada em Metodologia do Ensino superior- Faculdade São Lucas, Gestão Escolar, Supervisão e Orientação,- Faculdade Porto, Psicopedagogia - Faculdade Metropolitana , Pedagoga pela faculdade Porto Velho- FIP. Bacharelado em Psicologia pela Faculdade Católica de Porto Velho. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8649457765073715>; E-mail: pedagogajanelucia@gmail.com.

¹⁷ Pós-doutor em educação-UniLogos/USA; Pós-doutor em Psicologia-UFLO/Argentina; Pós-doutorando em Direitos Humanos, Difusos e Sociais-USAL/Espanha; Doutor em Estudos Literários-Unemat; Mestre em Letras-Unimar; Mestre em Estudos Literários-UNIR, onde é docente e pesquisador lotado no Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas-DALV e no PPGE/UNIR; Diversas especializações nas áreas de educação especial, inclusão, gênero e sexualidade humana, história e cultura africana e afro-brasileira entre outras; Graduado em Letras Libras-UFSC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>; E-mail: jfpaz@unir.br.

deficiência física para além do laudo e as atividades lúdicas como proposta pedagógica no incluir.

Com a proposta de organizar o diálogo e reflexões a partir dos textos da autora, o estudo apresenta a seguinte estrutura. O primeiro tópico: “Deficiência e Limitações: Compreender para Incluir” irá discorrer sobre o conceito de deficiência e limitações, este tópico visa causar uma reflexão sobre o que se entende enquanto deficiência e limitações, e como a compreensão dos termos impactam no fazer pedagógico e na vida da pessoa com deficiência, no que se refere a assistência garantida dos seus direitos a inclusão nos espaços sócio educacionais.

O segundo tópico abordará sobre a pessoa com deficiência física” Eu não sou o laudo...Antes do laudo eu Sou uma pessoa!”. Neste tópico, será apresentado algumas reflexões sobre a pessoa com deficiência física e laudo, instigando a importância do laudo como apoio para as práticas pedagógicas inclusivas, mas não a dependência do mesmo para propor ações inclusivas no fazer pedagógico. Nessa direção o presente estudo visa provocar debates acerca da criança que está nos espaços socioeducacionais e que precisa ser conhecida e acolhida para além do laudo médico, para que de fato, seja proporcionado um percurso de inclusão desses alunos nos a partir de conjunto de ações, que envolvam recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos organizados e aqui incluem formação para todos os profissionais da educação que são agente de uma ação inclusiva nos espaços educativos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de abordagem bibliográfica a partir do abra: Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado de Pavão(2011), texto Batistel.A. Atendimento Educacional Especializado para crianças com Deficiência Física e a Lei 13.146/2015 que dialoga com a reflexão apresentada pela autora. Como proposta reflexiva no que se refere ao

atendimento das crianças com deficiência físicas e a ludicidade como proposta inclusiva.

Nessa direção evidencia relevância acadêmica e social em dialogar e refletir sobre os pontos apresentados, como proposta de refletir para agir de forma intencionada e inclusiva.

DEFICIÊNCIA E LIMITAÇÕES: COMPREENDER PARA INCLUIR

Dinante de alguns equívocos que são corriqueiros no ambiente escolar quando se pensa nas pessoas com deficiências, entre eles é que as crianças que estão nos espaços escolares com alguma deficiência física são compreendidas como incapazes de algo em um determinado momento, e assim sendo excluídas de participarem de algumas intenções pedagógicas.

Nesse sentido faz-se necessário apresentar neste trabalho algumas concepções a partir do que é deficiência e do que é limitações para que possamos romper barreiras que excluem onde deveria ser espaços de todos, espaços inclusivo.

Battistel. (2011), em seu texto “O atendimento especializado a criança com deficiência” inserido no livro organizado por Pavão (2011). Intitulado: Formação de Professores para o Atendimento Especializado ,apresenta o conceito do termo deficiência física, este a segundo a a autora define:

Deficiência física refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende os sistemas ósseo-articular, muscular e nervoso. Pode ser ocasionada por lesões ou doenças que atingem alguns desses sistemas

isoladamente ou em conjunto, cuja consequência é a limitação física em diferentes graus e níveis de complexidade, de acordo com o tipo de lesão ocorrida e os segmentos corporais atingidos. (BATTISTEL, 2011.p.1013)

O conceito de deficiência tem sido pauta de debates em diversos campos de pesquisas, pois há muitos anos de forma equivocada compreendia-se que a pessoa com deficiência física era considerada uma pessoa incapaz. Desconstruindo essa teoria em 1980 foi publicada a classificação lançada em 1976 na IX Assembleia Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), a *International Classification of Impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease (ICIDH)*, traduzida como *Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID)*. Cabe destacar a relevância dos profissionais se apoiarem de forma correta da compreensão de cada termo, pois os mesmos são imprescindíveis na projeção das ações intencionadas nos espaços escolares.

Compreender estas concepções nos fazem estabelecer uma relação entre as condições de saúde e o meio sociocultural e entender que as ações em saúde nos espaços escolares representam um conjunto de ações, sejam elas definitiva, temporária ou progressiva. Diante das considerações e conceitos acerca de deficiência e limitações citados acima é importante destacar olhar para a criança e considerar o que interfere no desempenho de suas tarefas e papéis no cotidiano e assim compreendendo o grau de comprometimento nas capacidades individuais, destaca-se, também, as condições socioeconômicas e culturais e as oportunidades de acesso a estímulos e recursos.

Portanto a deficiência não está associada à dependência necessariamente. É possível ter uma deficiência e ainda assim conquistar a autonomia e a participação social, o desempenho de tarefas de diferentes papéis.

A lei 13.146/2015 que instituiu o estatuto da pessoa com deficiência para assegurar e promover condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, que propõe realizar a inclusão social e a cidadania de todas as pessoas com deficiência. um conjunto de normas e valores que determina que toda pessoa com deficiência tem o direito à igualdade de oportunidades e não deve sofrer qualquer tipo de discriminação.

Nesse sentido entende-se que o direito estabelecido em uma legislação para as crianças com deficiência física, não pode ser negligenciado, ou limitado de possibilidades para que os mesmos possam participar, explorar, conviver, brincar ,conhecer-se e expressar-se dentro dos espaços escolares e para além dos muros deste mesmo espaço.

A legislação educacional brasileira é subsidiada por um ideal inclusivo do ensino, assim entende-se que a, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta o modelo inclusivo a ser alcançado, fundamentado na concepção de direitos humanos, pensando igualdade e diferença indissociáveis. Reconhecendo a democratização de acesso à escola (BRASIL, 2008). A forma ampla como a Lei Brasileira de Inclusão trata os direitos das pessoas com deficiência, assim como a mudança no se tange o conceito de deficiência implementada, o que faz um marco social significativo no que propõem de direito a qualidade e equidade deste grupo social.

EU NÃO SOU SÓ UM LAUDO! ANTES DO LAUDO EU SOU UMA PESSOA.

A criança com deficiência física para além do laudo é uma política que urgentemente precisa ser implementada nos fazer pedagógico com ações inclusivas.

No texto de Battistel (2011), que norteia esta reflexão a autora destaca que a criança com deficiência deve ser analisada a partir de um olhar sistêmico, ou seja de forma coerente nos aspectos, cognitivo, motores e emocionais, que considere as condições propiciadoras do movimento e suas consequências. fortalecendo as possibilidade/interesse em se envolver em brincadeiras.

Conhecer a criança, o seu contexto social, suas potencialidade, cultura, valorizar suas experiências e conhecimentos prévios, oportuniza criar condições para além do que está escrito em um laudo. Vale evidenciar que não desconsidera a necessidade do laudo médico, mas, que o mesmo não deve ser o guia fechado e inflexível para as ações pedagógicas.

Battistel (2011) destaca que a convivência com as pessoas com deficiência convida a uma reflexão sobre as diferenças, limitações e possibilidades de cada sujeito. O confronto com a limitação do outro reflete a imperfeição daquele que observa. De algum modo todos têm limitações e aprender a lidar com as diferenças leva ao desenvolvimento de atitudes mais tolerantes e positivas frente aos obstáculos do dia-a-dia. Embora seja necessário considerar as limitações que a deficiência impõe, é imprescindível não desconsiderar o lado sadio de cada criança.

Portanto, a criança com deficiência física não deve ser olhada como incapaz, mas como um sujeito singular, e

a deficiência precisa ser compreendida como condição e não como doença. A criança que tem deficiência pode se manter saudável, apesar das limitações que ela lhe impõe, desde que seja propiciado um ambiente adequado.

Para a criança com deficiência física muitas vezes vivenciar o brincar nos espaços escolares se tornar algo quase impossível, segundo a autora cabe o profissional propor e mediar atividades com adequações de acessibilidades, condições, tempo e todos os recursos que envolvem organizações de estrutura, recursos e pedagógicos. Ou seja pensar em inclusão está interligado em pensar no sujeito pessoa que está no espaço escolar e nas suas possibilidades de desenvolver

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é caracterizado pelos autores da Escola Sociocultural como uma atividade social e humana fundamental para o processo de interação da criança com o meio, nesse sentido, conhecer a criança com deficiência física e suas limitações é essencial para que ações intencionadas com proposta de promover o desenvolvimento para além do laudo para assim propor ações que desenvolvam à autonomia, à socialização, às relações por meio da linguagem do brincar para que a criança tenha direito de vivenciar sua infância vivências através das vivências lúdicas a criança assimila a realidade, socializa- e apropria-se da cultura, o que faz da brincadeira uma importante fonte de desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional.

Nessa direção evidencia-se nesse estudo a relação intrínseca entre o brincar, o desenvolvimento infantil e as limitações impostas à criança com deficiência física necessita de um olhar acolhedor e ativo pelos profissionais da salas

Educação especial e diferenças na escola: possibilidades de convergências na adversidade - ISBN 978-65-5480-075-4
de AEE, onde o laudo médico deve ser um fator que colabora com o fazer pedagógico mas não decisivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial: educação especial, um direito assegurado. Brasília: MEC / SEESP, 1994b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 de junho de 2023

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2023

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em Acesso em: 05 de junho de 2023.

BATTISTEL, Amara L.Holanda T. Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Física. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão. Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011,p.103 - 113.

Capítulo 7

INCLUSÃO DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN NA EJA

*Ana Caroline Pereira Duarte*¹⁸

*José Flávio da Paz*¹⁹

*Lidiane Silva dos Santos*²⁰

*Rosangela da Silva Santos*²¹

INTRODUÇÃO

Compreender o processo de inclusão do diferente, partindo de um estereótipo determinado pela sociedade na sociedade e posteriormente no espaço escolar, requer o regresso ao marco histórico desse tema.

A história da inclusão da pessoa com deficiência tem uma linha cronológica que vai da exclusão, segregação,

¹⁸ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras: português e respectivas literaturas, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: anacarolduarte2019@gmail.com.

¹⁹ Pós-doutor em educação-UniLogos/USA; Pós-doutor em Psicologia-UFLO/Argentina; Pós-doutorando em Direitos Humanos, Difusos e Sociais-USAL/Espanha; Doutor em Estudos Literários-Unemat; Mestre em Letras-Unimar; Mestre em Estudos Literários-UNIR, onde é docente e pesquisador lotado no Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas-DALV e no PPGE/UNIR; Diversas especializações nas áreas de educação especial, inclusão, gênero e sexualidade humana, história e cultura africana e afro-brasileira entre outras; Graduado em Letras Libras-UFSC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>; E-mail: jfpaz@unir.br.

²⁰ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia- PPGE UNIR, tendo como orientador o Prof. Dr. José Flávio da Paz.

²¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras: português e respectivas literaturas, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

integração a inclusão. Não é distinto se tratando de qualquer estereótipo que fugisse ao determinado como normal pela sociedade. Em meio a tanta exclusão, surge a necessidade de criar uma modalidade de ensino que alcançasse o trabalhador que em algum momento da sua vida escolar foi excluído desse processo e somente na juventude e ou na fase adulta retorna a vida escolar.

Nesse contexto levantamos a questão da inclusão da pessoa com síndrome de down na educação de jovens e adultos, buscando compreender quem são esses agentes, quais as ações que podem agregar conhecimento à vida deste aluno.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A história do ser diferente, traz marcas de rejeição e violência, as práticas de exclusão eram as mais agressivas imagináveis, desde abandono, até sacrifício. A partir do século XVIII, as pessoas com deficiência deixam de ser sacrificadas e vivenciam o isolamento, uma nova forma de rejeição, período identificado como o de segregação.

Neste século ainda, é possível identificar algumas práticas que visavam evitar o isolamento dos cegos e dos demais excepcionais, numa tentativa de desenvolver as potencialidades que eles ainda dispunham (LEMOS, 1981, apud BUENO, 1993, p.56).

No final do século XIX e meados do século XX, de acordo com Mendes (1995), foram surgindo algumas escolas especiais e centros de reabilitação, pois a sociedade começava a admitir que pessoas com necessidades especiais, poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento adequado, esse é o período nomeado como a integração.

Nos anos 70, a necessidade de uma política de Educação Especial foi se delineando, quando o Ministério da Educação assumia que a clientela da Educação Especial era a que requeria cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade. Em 1986, a expressão "alunos excepcionais" foi substituída por "alunos portadores de necessidades especiais" Bueno (1993).

Finalmente, na década de 80, desabrocharam no Brasil correntes oriundas do movimento de integração e normalização da Europa e dos Estados Unidos que valorizaram cada ser humano, pertencente ou não às "minorias". Assim, as pessoas com necessidades especiais, seus familiares e profissionais, foram à luta para conseguir duas importantes conquistas: integração e direitos iguais (CANZIANI, 1995).

Em 1988, a nova Constituição já relatava que a Educação é para "todos". Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos na cidade de Jomtiem, na Tailândia, onde foram lançadas as sementes da política de Educação Inclusiva.

A escola, hoje, é o centro das atenções frente à sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, tal situação induz ao verdadeiro objetivo de todas as legislações relacionadas a Educação Inclusiva, Declaração Mundial sobre Educação para todos (BRASIL,1990), PCNs, Declaração de Salamanca 1994, Lei de Diretrizes e Bases 1996 se tratando de Brasil, caracterizando assim o período da inclusão.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil teve início no século XIX, quando foram criadas escolas noturnas para trabalhadores que não tinham acesso ao ensino regular. No entanto, a EJA só começou a se

organizar como modalidade educacional específica na década de 1960, respondendo às necessidades de jovens e adultos que não tinham acesso à educação regular de adultos.

A EJA foi instituída para atender às necessidades educacionais daqueles que, por diversos motivos, não conseguem concluir seus estudos na idade adequada. Visa garantir o direito à educação de jovens e adultos que não tenham oportunidade de estudar ou abandonar a escola prematuramente.

Como consolida Gadotti (2007, p. 31): *“os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc....”*

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal, a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998). Independente da condição social que o indivíduo se encontre, o Estado deve assegurar os seus direitos como cidadão, principalmente o de estar no ambiente escolar onde deverá ter um ensino de qualidade.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 nos Art.37 e 38 descreve sobre a EJA e seus direitos:

Art.37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho,

mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. (BRASIL, 1996, p. 16).

A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

Segundo a Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down (2013), a síndrome é proveniente do distúrbio do cromossomo 21, determinando desde as características do indivíduo até o atraso no desenvolvimento cognitivo, além de outras complicações, como maior tendência a outras doenças e o envelhecimento precoce.

No Brasil, ainda segundo o mesmo documento, estima-se que a cada 800 nascimentos, um bebê nasce com a síndrome, sendo uma das mais comuns condições humanas resultantes de deficiência intelectual.

Suas características físicas resultantes do distúrbio, são: rostos arredondados, mãos e orelhas pequenas, olhos considerados pequenos e “puxados”, mãos e pés pequenos, baixa estatura, pescoço curto, boca pequena e língua protuberante, dentre outras.

Por esse viés, sendo detentores desses fatores que afetam o seu físico e intelectual, o processo de aprendizagem do aluno é individual, demonstrando que a atenção demanda maior observação.

As pessoas com Síndrome de Down costumam apresentar déficits de linguagem que dificultam a alfabetização. A aprendizagem de leitura pelo método fônico (som da letra) pode não ser o mais indicado. Ao

mesmo tempo, elas costumam ter boa memória visual (MIRANDA, 2020).

Diante dessas condições, é possível que a sua capacidade de aprender seja mais restrita, com repetições, dificuldade de atenção, mas não inferior aos dos outros alunos. Pelo contrário, quanto maior for o estímulo maior serão os resultados. No entanto, vale observar que esses estímulos devem acontecer o quanto antes, preferencialmente no Ensino Fundamental I.

A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN NA EJA

Ao entender que os alunos participantes da EJA integram um grupo de educandos advindos por motivos diversos de desistências ou evasão, surge a indagação de quais processos foram desencadeadores para o encaminhamento do aluno com Síndrome de Down para a EJA. Por isso, neste segundo eixo, buscamos refletir sobre os aspectos físicos, legais e intelectuais, específicos dos estudantes com Síndrome de Down, bem como tais condições podem colaborar para busca de novas metodologias visadas para esse público.

Antes de integrar à EJA, é possível que esse aluno com Síndrome de Down tenha cursado anos escolares em turmas regulares. Nesse sentido, é necessário ressaltar em que medida a sua passagem nessas classes implicou no seu aprendizado: foi efetiva? As metodologias adotadas atenderam a sua demanda?

É sabido algumas problemáticas encontradas nas escolas públicas brasileiras: sobrecarga do professor, produção de materiais pouco voltados para as especificidades, *bullying*, questão financeira familiar, dentre outros. Os motivos deflagradores variam, mas todos têm como resultado a exclusão educacional.

Com isso, a EJA é uma das únicas oportunidades para reinserção do alunado à vida escolar. Para tanto, intencionando o fortalecimento tanto da escola como do professor enquanto norteadores de novas metodologias para melhorar a inclusão, deve-se conhecer o estudante e suas individualidades, grande fator inerente ao seu processo de aprendizagem.

Ao integrar à EJA, a individualidade pode variar: o aluno pode ter a Síndrome de Down, mas as etapas de desenvolvimento talvez tenham sido satisfatórias e os pais do alunado matricula seu filho(a) nesse método de ensino por melhor atender seus objetivos, já que por se tratar de jovens e adultos, as perspectivas diferem de alunos mais jovens, sendo um ambiente mais inclusivo, portanto. Por outro lado, pode haver alunos com grandes defasagens e histórico de exclusão.

Em ambos os casos, os desafios são importantes para trazer à luz as diversidades educacionais encontradas nas escolas públicas do país, de maneira que novos estudos sejam publicados objetivando propor metodologias assim como advertir quais lacunas ainda permanecem.

Para que essa inclusão seja efetiva, é necessário que as escolas que oferecem a EJA estejam preparadas para receber esses alunos, proporcionando um ambiente acolhedor e adaptado às suas necessidades. É importante que os professores tenham formação continuada para lidar com as dificuldades de aprendizagem desses alunos e que haja um trabalho em conjunto com a família e outros profissionais que atendem a pessoa com síndrome de Down, como psicólogos e terapeutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas com síndrome de Down podem participar da EJA de várias formas, como por iniciativa

própria ou por indicação de um familiar ou educador, atendendo aos critérios básicos de idade cronológica, sendo quinze anos para ensino fundamental e dezoito para ensino médio. A inclusão dessas pessoas na EJA deve ser feita de forma responsável e inclusiva, adequando os métodos de ensino à sua realidade e garantindo o acesso a recursos e materiais didáticos adequados, para tanto. A adoção de metodologias diferenciadas é essencial para promover um melhor processo ensino-aprendizagem, principalmente quando se busca uma formação qualificada de profissionais na área do ensino. Incluindo o fato de que o cotidiano de docentes e alunos é bastante dinâmico, é de fundamental relevância a também dinamização das aulas (MEDEIROS; ROSA, 2009, p.5).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 292.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**. 1. ed., 1. reimp. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009 . Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 29 out 2016

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 1. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004. p.176.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pós-Modernismo e Política**, Rio de Janeiro, Rocco,1992.Ensaio BHABA, Homi K.(pág. 177-203)

MENDES, E. G. **Bases Históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva**. (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil) - mimeo, 2000.

MAZZOTTA, M.J.S. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais**: cultura, educação e Lazer. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 20, nº 2, p. 377-389, 2011.

PAVÃO, Ana Cláudia, **Formação de Professores para Atendimento Educacional Especializado**. Editora Pallotti, 2011.

REGEN, M. Da segregação à integração: a minha trajetória. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 142-148, 1997.

SANTOS, Júlio Maia F. dos. Dimensões e Diálogos de Exclusão: Um Caminho para Inclusão. In: **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira. (orgs). São Paulo: Cortez, 2006

SAGE, D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In STAINBACK, Susan Bray; STAINBACK, William C. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.29-141.

Capítulo 8

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESCOLAS DO CAMPO RIBEIRINHAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO: O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO EIXO GERADOR DAS INTENCIONALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Lucicleia Lima de Souza*²²

*José Flávio da Paz*²³

INTRODUÇÃO

Considerando o contexto sociocultural da educação do Campo, sobretudo dos sujeitos pertencentes às escolas rurais Ribeirinhas sabe-se que são grandes os desafios enfrentados historicamente e na atualidade, é um grupo com forte presença identitária, de luta e sofrimento, primeiro para garantir seus direitos e igualdade social. O referido estudo tem a finalidade de tratar sobre o

²² Mestranda do Curso de Pós – Graduação *Strito Sensu* em Educação - Universidade Federal de Rondônia (UNIR) . Porto velho/RO. E-mail: lucicleia.lucia@gmail.com.

²³ Pós-doutor em educação-UniLogos/USA; Pós-doutor em Psicologia-UFLO/Argentina; Pós-doutorando em Direitos Humanos, Difusos e Sociais-USAL/Espanha; Doutor em Estudos Literários-Unemat; Mestre em Letras-Unimar; Mestre em Estudos Literários-UNIR, onde é docente e pesquisador lotado no Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas-DALV e no PPGE/UNIR; Diversas especializações nas áreas de educação especial, inclusão, gênero e sexualidade humana, história e cultura africana e afro-brasileira entre outras; Graduado em Letras Libras-UFSC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>; E-mail: jfpaz@unir.br.

desenvolvimento das competências socioemocionais como eixo gerador de intencionalidade nas escolas da Educação Inclusiva, rurais ribeirinhas.

Sabe-se que a educação é um espaço de transformação, e emancipador,mas para que ocorra, se faz necessário construir uma educação que possibilite a formação integral do estudante através de diálogos entre os diferentes saberes, entre esses saberes destaca-se as competências socioemocionais,como indispensáveis no ensino contemporâneo, e são ferramentas usadas para resolução de problemas, sendo elas; Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e Cooperação, Responsabilidade e Cidadania, proporcionando a inteligência emocional.

O estudo faz um panorama das legislações vigentes no que tange a Educação Inclusiva, no viés da educação do Campo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE ESCOLAS DO CAMPO

A Educação inclusiva na perspectiva da educação do campo, como mencionada pela primeira vez, educação para população rural, conforme o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996, que normatiza as diretrizes para as adaptações necessárias a Educação no contexto do campo, atualmente está em vigor o Decreto nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010, e as demandas das diferentes comunidades existentes, como os quilombolas, os povos indígenas, os camponeses, e trabalhadores rurais, nesse contexto estão incluídos os sujeitos pertencentes a áreas ribeirinhas. Vale ressaltar que tais garantias, foram conquistadas por lutas dos trabalhadores na busca de

garantir direitos a Educação com a identidade local, que garantisse as particularidades regionais.

Tendo em vista se tratar de grupos com fortes presença identitária, composta por múltiplas identidades e singularidades, mas ainda é conduzida pelo ideário de produção capitalista que privilegia o modo os aspectos socioculturais de vida urbano em detrimento do rural, perpetuando uma educação nos moldes da dominação.

Pensar na educação como um processo de transformação humana conforme aponta Arroyo (1999)

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos o quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo?

A questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pede educação.(p. 24)

Nesse viés o autor aponta como alternativa ir a além, da mesma forma que Paulo Freire apresenta a pedagogia crítica que liberta, e oportuniza através de uma educação ideológica, reconhecer as diferenças e as injustiças sociais, aponta na obra Pedagogia da autonomia a possibilidade de formar cidadãos emancipados, e conscientes de transformações sociais, e reafirma

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar a sua humanidade, que é uma forma de criá-la não se sentem idealisticamente opressores, mas se tornam, de fato, opressores, mas

restauradores da humanidade.
(FREIRE, 1983 p.20)

A libertação do oprimido segundo o autor deve advir do próprio sujeito, para tanto a escola é o local que propicia a reflexões e respeito as diferenças, as identidades culturais, a linguagem do outro, mas para que seja efetivo, se faz necessário que seja desenvolvidos além das competências cognitivas, habilidades para estimular a criatividade, o respeito, a empatia, ou seja as competências socioemocionais.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que busca atender às especificidades das populações rurais, valorizando suas culturas, tradições e conhecimentos locais. Existem diversos marcos legais no Brasil que respaldam e orientam a Educação do Campo. A seguir, apresento alguns dos principais:

Constituição Federal de 1988: A Constituição Brasileira reconhece o direito à educação como universal e um dever do Estado, estabelecendo que a educação deve ser promovida levando em conta as peculiaridades de cada região, inclusive no meio rural.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996: A LDBEN estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Ela reconhece a Educação do Campo como uma modalidade específica de ensino, voltada para a educação das populações rurais, com ênfase na valorização da cultura, da identidade e do trabalho no campo.

Resolução CNE/CEB nº 1/2002: Essa resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas

do Campo. Ela orienta a organização curricular, a formação de professores, a gestão escolar e outras questões relacionadas à educação nas escolas rurais. O Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Conforme normatiza a Educação Básica do Campo Art. 35.

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): Criado em 1998, o PRONERA tem

como objetivo promover a educação e a formação técnica e profissional dos trabalhadores rurais assentados. Ele busca garantir o acesso à educação de qualidade no meio rural, por meio de parcerias entre instituições de ensino e movimentos sociais do campo.

Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014: O PNE também contempla diretrizes específicas para a Educação do Campo, como a promoção de políticas de formação de professores e a ampliação da oferta de educação de qualidade nas áreas rurais.

E o normativo Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) que apresenta na Educação Inclusiva a modalidade Educação do campo.

Em se tratando de escolas do campo rurais ribeirinhas pertencentes ao município de Porto Velho, Rondônia é imprescindível citar o Referencial Curricular de Rondônia, considerando que o mesmo é o documento de território embasador de todas as ações desenvolvidas, referência a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, visando a formação integral do ser, ao desenvolver competências cognitivas e socioemocionais e as habilidades de forma transversal.

ESCOLAS RIBEIRINHAS DE PORTO VELHO NO CONTEXTO AMAZÔNICO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO EIXO GERADOR DE INTENCIONALIDADES AMOROSIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na Educação do Campo, encontra-se as escolas ribeirinhas de Porto Velho inseridas no contexto amazônico, à beira de rios na região do Baixo Madeira, tais comunidades apresentam especificidades singulares e adversidades, como o distanciamento das áreas urbanas,

aspectos culturais específicos de cada comunidade, em comum o desafio no âmbito educacional.

Diante de tantas lutas e desafios já anteriormente citado, visando uma educação emancipadora conforme aponta Paulo freire e uma educação Transformadora de acordo com Arroyo, além da garantia legal da busca de uma educação para todos e da formação integral do ser, é relevante pensar em uma educação do campo, que considere o desenvolvimento das competências as cognitivas e das competências socioemocionais, que permita o estudante, além de pensar nas competências cognitivas por exemplo, a leitura e a escrita, desenvolver a empatia, o autocuidado, a responsabilidade, o respeito ao outro e a si mesmo e ao meio ambiente, o projeto de vida, conforme aponta a BNCC (2018)

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴. (p.10)

De acordo com o normativo o desenvolvimento integral do ser humano, reconhecer que a educação deve firmar valores e estimular ações que contribua para a transformação... preservação da natureza, alinha com a educação do campo, principalmente com aqueles que vivem em contato direto, e até subsistem do meio ambiente. Nessa perspectiva, aponta Azevedo (2017, p. 47) “educar o humano em suas várias dimensões, sobretudo em sua dimensão emocional, envolve um empenho para além da formulação e implementação de currículos”.

Dessa feita pode se afirmar que tratando se da Educação do campo, sobretudo a Ribeirinha se faz necessário conforme Goleman desenvolver as competências socioemocionais, aprendizagens necessárias, obrigatórias e indispensáveis a sua inclusão no ensino contemporâneo, pois são ferramentas usadas para resolução de problemas, sendo elas Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e Cooperação, Responsabilidade e Cidadania, proporcionando a inteligência emocional. Instrumentos importantes no processo ensino aprendizagem de acordo com Goleman (...)

As pessoas diferem em suas aptidões em cada um desses campos; alguns

de nós podemos ser bastante hábeis no lidar, digamos, com nossa ansiedade, mas relativamente ineptos no confortar os aborrecimentos de outra pessoa. O que jaz sob nosso nível de aptidão é sem dúvida de ordem neural, mas, como veremos, o cérebro é admiravelmente flexível, em constante aprendizagem. As nossas falhas em aptidões emocionais podem ser remediadas: em grande parte, cada um desses campos representa um conjunto de hábitos e respostas que, com o devido esforço, pode ser aprimorado. (GOLEMAN, 2011, p.72).

Esforço que pode ser aprimorado intencionalmente, ao desenvolver as práticas pedagógicas conforme descreve Paz (2018)

A primeira iniciativa escolar deveria ser a de esclarecer a intencionalidade da construção do espaço escolar. De certo, ele não surge à toa. Também não é para todos, tampouco é igualitário, como se difunde e se propaga. Se assim fosse, não se existiriam tantas pessoas fora dela e sua contribuição social seria muito maior que apenas repassar conteúdos, seria de fato formar seres humanos para uma vida digna e plena

Ao construir um espaço escolar que apresente a contribuição social, com o foco na formação plena, não se permite um espaço conteudista que não considere as emoções, pois o ser é completo, e o desenvolvimento precisa ser total, reitera PAZ (2018):

(...) a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a conscientização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser. (MAHONEY, 1993). É preciso lembrar que antes do respeito dos outros para com o professor, cabe o autorrespeito, a admiração e o prazer pelo que se faz. Sabe-se que o atual contexto escolar não possibilita muitas oportunidades, mas é preciso acreditar que se pode fazer diferente, mais e melhor sempre...

Conforme descreve o autor descreve, o fazer diferente, mais e melhor, isso implica em reconhecer a importância da formação desses sujeitos inseridos em áreas rurais, de difícil acesso, como no caso dos ribeirinhos que dependem de transportes fluviais e que muitas vezes levam horas e dias, para se deslocarem, oferecer o melhor e quem sabe criar novas oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental considerar que a educação ribeirinha supracitada, refere-se a zona rural de Porto Velho que tem uma dimensão territorial atípica, com escolas situadas a 410 km de distância da sede, em outro extremo tem escolas que necessitam de 8h de barco para acessá-la. Sabe-se que é desafiadora a educação escolar nestas áreas, porém o desenvolvimento das competências mencionadas, só agregaria benefícios, para a educação do Campo, tendo em vista que, trata-se de um direito garantido conforme foi abordado nos normativos citados.

Dessa forma o foco do presente estudo ocorreu no levantamento de argumentos e na realização de análise que defende o desenvolvimento das competências socioemocionais, uma vez que, em muitas práticas se valoriza as competências cognitivas em detrimento das socioemocionais, sendo que todos os processos de Ensino aprendizagem perpassa pelas questões emocionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2018). Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, dezembro. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco/visualizar_aula&aula=1382&secao=espaco&request_locale=es. Acesso em: 10/06/2023

PAZ, José Flávio da. GUTIÉRREZ, Néstor Raúl González. Construção de regras de convivência e amorosidade: reflexões sobre a escola e a docência. In: **II Jornada do Histedbr-RO: 200 Anos de Karl Marx e 100 Anos da**

Reforma de Córdoba, 2018, Porto Velho-RO. II JORNADA DO HISTEDBR-RO: 200 ANOS DE KARL MARX E 100 ANOS DA REFORMA DE CÓRDOBA. Porto Velho-RO: HISTEDBR-RO:, 2018. v. 1. p. 1-14.

PAZ, José Flávio da; SILVA, Maria Madalena Bezerril da. **Amorisidade, inovações tecnológicas e práticas docentes.** São Paulo/sp: Clube de Autores, 2010. v. 01. 80p

AZEVEDO, A.K.A. **Educação Emocional: aplicação do currículo PATHS no desenvolvimento de competências socioemocionais.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Espanhol) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

BRASIL PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 10/06/2023**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, DB. 9394/1996.** BRASIL.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Capítulo 9

A 'DIVERSIDADE / DIFERENÇA': INTENÇÕES SUBVERTIDAS NAS ENTRELINHAS DAS CONSTRUÇÕES TEXTUAIS CURRICULARES

*Rute Barboza da Silva*²⁴

*José Flávio da Paz*²⁵

INTRODUÇÃO

HISTORICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO.

O propósito didático-pedagógico e dinamismo do trabalho referencial versa sobre três prismas: 1) diferença; 2) diversidade; e 3) inclusão escolar. Tais conceitos em perspectivas diferentes, sendo, as teorias pós-críticas e críticas que em suas nomenclaturas evidenciam tempos

²⁴ Graduada em Pedagogia - União das Escolas Superiores de Rondônia (UNIRON), pós-graduada em Psicopedagogia - Porto FGV; Especialista em Práticas Pedagógicas - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, (IFNMG). Graduada em Letras Libras e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Professora; Séries iniciais II, em regime estatutário na Secretaria de Educação do Município de Porto Velho-RO – SEMED. Membro efetiva do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial Inclusão e Diversidade (GeDiv).

²⁵ Pós-doutor em educação-UniLogos/USA; Pós-doutor em Psicologia-UFLO/Argentina; Pós-doutorando em Direitos Humanos, Difusos e Sociais-USAL/Espanha; Doutor em Estudos Literários-Unemat; Mestre em Letras-Unimar; Mestre em Estudos Literários-UNIR, onde é docente e pesquisador lotado no Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas-DALV e no PPGE/UNIR; Diversas especializações nas áreas de educação especial, inclusão, gênero e sexualidade humana, história e cultura africana e afro-brasileira entre outras; Graduado em Letras Libras-UFSC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>; E-mail: jfpaz@unir.br.

diferentes. A intenção em “Diferença e Diversidade no discurso da Inclusão Escolar”, é discutir a inclusão e suas nuances atemporais.

Na introdução, a autora levanta a questão a respeito do currículo escolar ter se intensificado, principalmente após a década de noventa, mobilizadas sob as provocações que a teorização pós-crítica introduziu sobre as teorias críticas.

A autora do referido artigo é doutora em Educação, professora adjunta na Universidade Federal da Fronteira Sul/ UFFS/ Campus Cerro Largo/ RS. Em seus escritos instiga-nos a pensar, no quanto as teorias pós-crítica deslocaram conceitos centrais da teoria crítica abrindo novas perspectivas para a comunidade científica e acadêmica pensar o currículo que abarcasse problemáticas das categorias como: identidade, raça, sexualidade, gênero, subjetividade, diferenças e discurso. Assim, objetiva-se a analisar como a valorização das diferenças e da diversidade compõe enunciados que atravessam os documentos e afetam os currículos escolares.

A metodologia possui abordagem qualitativa e se utiliza da análise documental. Como resultados, espera-se que o discurso da inclusão enaltece a valorização das diferenças e da diversidade indicam uma perspectiva pelo direito à educação, mas também coadunam com os interesses do neoliberalismo contemporâneo ao fazer da inclusão uma estratégia para incluir os sujeitos nos jogos do mercado. Nesse sentido, faz-se necessário que os sistemas de ensino incorporem a seus currículos escolares uma perspectiva de diferença que não seja apagada pela diversidade

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LEGISLAÇÃO: INCLUSÃO E RESPEITO OU MERA FALÁCIA

No processo de metodização a crítica, à ideologia, a cultura e poder são as categorias centrais, na crítica, a linguagem e o discurso assumem centralidade a cultura é vista como dinâmica menos produto e mais, como produção é criação e por consequência poder por sua vez é inseparável das práticas de significação que formam o currículo. (SILVA, 2001, p).

Esses deslocamentos teóricos, segundo Moreira e Tadeu (2013);

(...) trazem, novos olhares acerca do currículo em tempos contemporâneos, contudo, isso tem consequências profundas e importantes em duas dimensões no currículo e na forma como se dará sua organização. (MOREIRA & TEDEU, 2013. p. 44 im, Rigo, 2022).

Nessa perspectiva a autora enfatiza que, o currículo pode ser compreendido como um campo de significações produzidas pelos discursos que incorporam as relações de poder e de saber que geram as verdades sociais, porém, há sempre algo que escapam, fogem na organização do currículo pois, é impossível controlar os efeitos da linguagem e do discurso pois, este é a representação das linguagens da sociedades, ele produz identidades e subjetividades, todavia não pode ser concebido simplesmente, como espaço de construção cognitiva. Ele é,

e deve ser compreendido e respeitado como muito mais que isso.

Silva (2001), enfatiza que:

As teorias críticas produziram identidades vinculadas às classes sociais, enquanto as pós-críticas deslocam e ampliam essa ideia, assim mostra o currículo como produtor de diferentes identidades que se configuram como culturais, raciais, sexuais, de gênero, no entanto de modo geral essas identidades são faladas, ditas, forjadas pela linguagem e pelos discursos. (Silva, 2001. p. *in*: Rigo,2022).

As reflexões estão focadas nas políticas de inclusão escolar. Trata a forma com que são conduzidas orientações aos sistemas de ensino e, conseqüentemente as escolas para a reorganização de seus currículos, a fim de se transformarem em escolas inclusivas. Trata-se importante refletir os efeitos que essas proposições podem provocar na compreensão de uma escola inclusiva visto que, para se constituir como tal, precisa lidar com noções de diversidade e diferença que os documentos normativos e orientador trazem em seu bojo.

Portanto, o foco da reflexão está no discurso que atravessa a proposta de uma educação inclusiva que se sustenta em conceitos como diversidade e diferença, os quais orientam identidades e subjetividades.

Na década 2000, especialmente em 2008, as Políticas Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), se intensificaram e surgiram as normativas juntamente com as políticas nacionais sob um

referencial inclusivo que reconhecem a escola como espaço de heterogeneidades e pluralidades. Tais normativas mencionam a ação educativa para a criação de condições que proporcionem aos estudantes uma formação que respeite a diversidade e valorize as diferenças.

A autora parte de uma problemática, ao mesmo tempo em que se concebe a inclusão escolar como um direito, compreende-se um imperativo do Estado contemporâneo este, ancorado em um discurso inclusivo sobre diversidade e diferença para tratar das deficiências. As políticas contemporâneas versam-se entre o direito e a lógica neoliberal. Instiga a pensar em educação sob várias reflexões que apresentam referências, capazes de promover a permanência e continuidade do conhecimento e do seu desenvolvimento. A educação está definitivamente inserida nos contextos sociais, e neles emergem demandas e instituições que fomentam uma ampliação das visões de mundo, corroborando a criação das múltiplas compreensões.

E pensando na permanência e continuidade do conhecimento dos cidadãos que as políticas educacionais desde da década 1980 pode se analisada como um arcabouço político, ético, e moral que fundamenta as lutas travadas por um conjunto de atores sociais, mobilizados por uma política de democratização da sociedade e por uma cultura civilizatória em defesa dos direitos humanos de todos e principalmente dos indivíduos que possuem deficiências de necessidades especiais, transtornos e alta habilidades.

Para Sepúlveda, (2006):

São inúmeros os desafios a serem vencidos para que esse direito seja alcançado e a realidade das escolas se transformem, pois, lutar por políticas

curriculares e inclusão a partir de uma visão ampliada do termo nos coloca em uma posição de enfrentamento às forças conservadoras. (SEPÚLVEDA, 2006. p. 1261)

Contudo, não se pode reduzir a importância do direito à educação e o representa a luta histórica de grupos minoritários que por anos ficaram excluídos da escola, ainda considerando o retrocedente cenário brasileiro atual das políticas educacionais de governo. A autora faz uma análise proximal, do campo político da inclusão e suas relações com os rearranjos do neoliberalismo contemporâneo.

Nessa lógica, incluir é uma forma de integrar todos nas malhas do mercado, conduzir e modificar comportamentos de populações para que aceitem e concordem em envolver suas vidas com as regras do jogo neoliberal, desejando participar dele, sendo escolhidos e ‘escalados’ para desfrutar seus resultados. Além disso, a inclusão é importante para controlar riscos sociais que possam perturbar o funcionamento da sociedade neoliberal. Pesquisas têm mostrado que a inclusão escolar tem se tornado um discurso que desempenha processos governamentais na sociedade, perpassando pelo campo pedagógico escolar.

AS ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DEFINEM INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Os efeitos dessas racionalidades neoliberal não ocorrem exclusivamente sobre o Estado, mas toda a sociedade é capturada por esse pensamento e ala própria é concebida como um mercado, no qual cada sujeito é uma empresa, um empreendedor de si. (GOMES, 2020).

Contudo essa lógica pode levar a compreensão que o direito à educação é cooptado a seus interesses, ou seja um indivíduo educado pode investir sobre si como um capital com capital concorrencial. Portanto, isso direciona o campo da educação em todos os sentidos, desde as políticas educacionais que induzem currículos escolares e até as práticas dos professores em sala de aula, ou seja tudo está interligado sujeitos, ações, intenções.

O que abre precedentes para se conjecturar, uma exclusão camuflada nas intenções de inclusão, pois, ao passo que se tem todo um apreço e cuidados para com um indivíduo em situação de aprendizado diferenciados dos ditos normais em uma etapa, este, talvez não encontre o mesmo apoio na próxima etapa da sua vida escolar, devido às normativas do currículo, visto que, esse, muda em detrimento da esfera governamental, administrativa e localidade, bem se sabe, o currículo é mutável. Como também, a escola e seus fatores não abarcam com fidedignidade todas as especificidades dada a demanda da clientela e seus perfis econômicos.

Cada vez mais o currículo é construído sob a indução das políticas de inclusão. Muitos protagonistas, inclusive, sabem sob que forças e poderes estão tencionando a constituição de inclusão. Seria plausível, tentar escapar da fácil interpretação daquilo que está por trás dos documentos. O que seria possível se explorasse os materiais na medida em que eles são uma produção histórica, política, as palavras são também construções e a linguagem construtiva de práticas. Os documentos constituintes de um discurso sobre a inclusão estão imersos em relações de poder e de saber e é nesse aspecto que se faz necessário se concentrar.

Os discursos que estão postos, não há nada que esteja sob tapetes ou atrás de cortinas, tudo está no que é dito, é preciso ficar alerta quanto ao nível das coisas

visíveis. Ainda não podemos considerar que aquilo que chega até nós é natural, por isso sugere que façamos uso da crítica como uma forma de interrogar as evidências e os resultados, sacudidos pelos hábitos de pensar e de aceitar as coisas, suspeitando da familiaridade tão atraente que chega até nós, (FOUCAULT, 2006).

Foucault (2013), afirma:

O discurso é um "conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação (discursiva)". Enunciados não existem por si sós, eles não consistem numa unidade isolada como uma frase, uma proposição ou uma fala, eles "se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdades". (FOUCAULT, 2013. p. 131- im: Rigo, 2022).

Contudo, importante relacionar as dinâmicas de poder e de saber de um tempo histórico, existe porque há condições de possibilidade para sua manifestação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso da inclusão procura trazer uma crítica sobre as políticas da inclusão que orienta os discursos inclusivos que se sustentam em enunciados que enfatizam a valorização das diferenças e da diversidade.

O intuito deste ensaio é mostrar que os discursos se constitui em moeda de duas faces, pois ao mesmo passo que a sociedade o elege como um princípio democrático de direito, também pode ser capturado pela sociedade

neoliberal e dominante do poder que aposta na competitividade dos indivíduos, que quase nunca sem saber o mantém como excelente e correto.

Portanto, torna-se primordial que os sistemas de ensino como também as escolas se apropriem de discussões teóricas que possibilitem refletir sobre as noções de 'diferença e diversidade', a fim de não borrar as diferenças na diversidade.

No decorrer deste trabalho, evidencia-se que a inclusão é um processo histórico, não surgiu hoje, mas emergem na atualidade como meio de conduzir vidas aos jogos de interesse econômicos do neoliberalismo. E para tal, faz-se uso da educação uma estratégia para oferecer condições a que todos adentre esse jogo e permanecer nele sentindo-se útil e inclusivo como também incluído.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013.

RIGO. Neusete Machado. Diferença e Diversidade no discurso da Inclusão Escolar, **Revista e-Curriculum**, Setembro, 2022.

SEPÚLVADA, J. G. *Acerca de la monarquía*. **Obras Completas** VI. Introducción jurídica de J. M. Péres-Prendes Muñoz-Arraco. 2006. im, Juan Ginés de Sepúlveda, Gênese

Educação especial e diferenças na escola: possibilidades de convergências na adversidade - ISBN 978-65-5480-075-4
do Pensamento Imperial. De: Juan Pablo Martín Rodrigues.
Recife, 2010.

Capítulo 10

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DESCONSTRUÇÃO DE TERMOS ESTRUTURAIS

*Silvia Nascimento Rodrigues de Almeida*²⁶

*José Flávio da Paz*²⁷

INTRODUÇÃO

A educação antirracista tem um papel fundamental na formação de crianças e jovens, apoiando-se, atualmente, na Constituição Federal de 1988, que prevê a educação como obrigatória para todos e na posterior Lei nº 10.639, de 2003, que insere nos currículos escolares a educação sobre a história afro-brasileira, conquistada pelo movimento negro. Ambas apoiam a ideia de que a escola é um espaço de diversidade e que deve propor uma educação voltada para a equidade, fazendo com que os alunos sejam incluídos nos espaços escolares e sejam

²⁶ Mestranda no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia-PPGE/UNIR, no semestre 2023.1. E-mail: silvianasciment@hotmail.com

²⁷ Pós-doutor em educação-UniLogos/USA; Pós-doutor em Psicologia-UFLO/Argentina; Pós-doutorando em Direitos Humanos, Difusos e Sociais-USAL/Espanha; Doutor em Estudos Literários-Unemat; Mestre em Letras-Unimar; Mestre em Estudos Literários-UNIR, onde é docente e pesquisador lotado no Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas-DALV e no PPGE/UNIR; Diversas especializações nas áreas de educação especial, inclusão, gênero e sexualidade humana, história e cultura africana e afro-brasileira entre outras; Graduado em Letras Libras-UFSC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>; E-mail: jfpaz@unir.br.

preparados para a vida social, como cidadãos que formam uma nação igualitária e fortaleçam os ideais que visam a melhoria da qualidade de vida para todos. Sendo assim, neste ensaio será uma pesquisa sobre o tema escolhido que tem como objetivo principal: entender as práticas antirracistas e a desconstrução de termos estruturais. Os objetivos específicos são: Analisar as Práticas Antirracistas e compreender como e em que medida podem ser trabalhados elementos de uma educação antirracista na Educação Infantil.

O trabalho foi dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo vai discorrer sobre alguns pontos relacionados à história do racismo no Brasil e as Leis que regulamentam esta temática na educação brasileira, identificando como o racismo se dá no país e como chegou-se na educação das relações étnico-raciais como componente curricular da Educação Básica. No segundo capítulo vai discorrer sobre A Desconstrução de Termos Estruturais

A HISTÓRIA DO RACISMO NO BRASIL

O racismo é o ato de discriminar, isto é, fazer distinção de uma pessoa ou grupo por associar suas características físicas e étnicas a estigmas, estereótipos, preconceitos. Essa distinção implica um tratamento diferenciado, que resulta em exclusão, segregação, opressão, acontecendo em diversos níveis, como o espacial, cultural, social. Conforme definição do Artigo 1º do Estatuto da Igualdade Racial:

Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou

étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada” |1|.

O termo raça, no século XIX, era baseado nas classificações taxonômicas das ciências biológicas pelas quais os seres vivos eram categorizados. Assim, presumia-se que, nos grupos humanos, características genéticas determinavam características fenotípicas e mesmo sociais. A expressão, ainda hoje utilizada, que bem exemplifica essa associação é dizermos que uma pessoa tem determinado comportamento ou habilidade porque “está no sangue”.

O racismo está e sempre esteve presente na história do Brasil, atingindo desde crianças até os adultos negros, principalmente, por conta da negação em torno desta pauta, alegando que o Brasil é um país diverso, no qual as diferenças são valorizadas e que todos são iguais, o que de fato é uma falácia. O Brasil foi e é visto como um laboratório social, onde eram produzidas ideias que o rotulavam como paraíso racial e isso desencadeou, historicamente, o mito da democracia racial, que foi defendido durante anos pela elite intelectual. Guimarães (2004) escreve que, em 1935, eram fatos estabelecidos entre os intelectuais modernistas e regionalistas:

[...] (a) o Brasil nunca conhecera o ódio entre raças, ou seja, o ‘preconceito racial’; (b) as linhas de classe não eram rigidamente definidas a partir da cor; (c) os

mestiços se incorporavam lenta mas progressivamente à sociedade e à cultura nacionais; (d) os negros e os africanismos tendiam paulatinamente a desaparecer, dando lugar a um tipo físico e a uma cultura propriamente brasileiros. (GUIMARÃES, 2004, p. 16).

LEIS QUE REGULAMENTAM O ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O combate ao racismo e a promoção da educação antirracista estão presentes nos principais documentos brasileiros, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2003, foi criada a Lei nº. 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, bem como a educação das relações étnico-raciais na educação básica (pública e privada).

Dois documentos, em especial, orientam a sua efetivação no cotidiano das comunidades escolares: o Parecer 03/04 e a Resolução 01/04, do Conselho Nacional de Educação, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, elaborado e publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2009.

Destacam-se ainda o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e a Lei de Cotas para ingresso nas universidades e instituições de ensino

técnico federais (Lei nº. 12.711/2012),
frutos dos esforços dos movimentos
sociais antirracistas.

A DESCONSTRUÇÃO DE TERMOS ESTRUTURAIS

O estabelecimento de uma educação antirracista deve envolver toda a sociedade, não apenas os negros. Uma profunda reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais leva-nos a concluir que o tema é urgente não apenas para o público escolar negro. É fundamental aos estudantes brancos, para que sejam capazes de reconhecer a diversidade de matrizes que compõem a cultura nacional, tenham elementos para compreender culturas que podem eventualmente não conhecer e reconhecer a necessidade de se mobilizar pela igualdade de direitos, compreendendo-a como um produto benéfico para todos.

Segundo Cavalleiro (2012), há um número bastante reduzido de pesquisas que analisam a questão étnica na educação infantil, no Brasil. Geralmente, as pesquisas tratam preferencialmente, do ensino a partir do primeiro grau. Talvez isso se deva às dificuldades que se tem de obter informações com crianças muito pequenas. Mesmo assim, as pesquisas realizadas apontam para a existência da problemática étnica na educação infantil (p. 36).

As crianças pequenas, na Educação Infantil, têm o acesso ampliado devido a um histórico de lutas por direitos associados à luta das mulheres. Nos momentos mais intensos de luta pela redemocratização do país, como, por exemplo, durante o processo Constituinte na década de 1980, houve uma intensa mobilização do movimento de mulheres/feministas em prol da creche (ou Educação Infantil), entendida como um direito das crianças e das mulheres (GOMES, 2019, p. 1021).

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa palavra afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem (BRASIL, 2006, p. 15).

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

As crianças não estão isentas de presenciarem atos de racismo. Glass (2012) pontua que crianças de dois anos já entendem a ordem racial e são capazes de perceber as diferenças na cor de pele e nas características físicas. São capazes também de perceber as classes sociais e as hierarquias a partir das roupas, dos carros e de onde moram.

Essa problemática traz para escola e para família um desafio para a formação dessa criança, pois ela pode se perceber diferente e isso afetar também o seu desempenho escolar. Ademais, cabe especificar o que é uma educação antirracista, que tem sua função em refletir sobre toda e qualquer expressão de racismo na comunidade escolar, reconhecendo e valorizando a identidade negra, seus antepassados, sua história afro-brasileira e seu pertencimento ao meio social e acadêmico, assim enfrentando o racismo estrutural desde sua base.

É sabido que a escola é o ambiente no qual acontecem vários casos de discriminação e preconceito racial que atingem crianças, adolescentes, jovens e adultos, podendo resultar, até mesmo, em uma grande evasão escolar e podendo reduzir o número de alunos negros presentes na escola que dão continuidade a sua formação escolar (BRASIL, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista iniciada na fase da Educação Infantil é imprescindível, pois é um trabalho contínuo e recorrente em busca da construção de uma noção de empatia e consciência de classe, gênero e cor. Na Educação Infantil se constitui tanto a formação intelectual quanto a formação social das crianças. Ela é uma fase que requer uma atenção especial, pois é voltada para crianças que estão iniciando sua vida social no ambiente escolar, e devem ser incentivadas a respeitarem os espaços coletivos e as diversas pessoas.

Em um país como o Brasil, violentamente marcado por práticas institucionais que reverberam e exalam racismo estrutural, quanto antes as iniciativas antirracistas forem incorporadas no cotidiano e currículo escolar, maiores serão as oportunidades para que crianças pequenas constituam suas experiências tendo como referência as contribuições da identidade negra

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 003/2004. Brasília: Ministério da Educação, 2004. BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a**

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro**, n. 21, p. 40-51, dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. 2003, v. 29, n. 1, p. 167-182.

Guimarães, Antonio Sergio A. (1999a). Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. São Paulo, **Novos Estudos CEBRAP**, 54, 147-156.

Guimarães, Antonio Sergio A. (1999b). **Combatendo o racismo:** Brasil, África do Sul e Estados Unidos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(39),

Guimarães, Antonio Sergio A. (1999c). Racismo e Antirracismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora 34.

Guimarães, Antonio Sergio A. (2002). **Democracia racial.** Niterói, *Cadernos Penesb*, 4, 33-60.

Guimarães, Antonio Sergio A. (2003). **Como trabalhar com “raça” em sociologia.** São Paulo, *Educação e Pesquisa*, 29(01) 93-108.

Capítulo 11

ACOLHIMENTO DE JOVENS LGBTQIA+ NA UNIVERSIDADE: BREVISSIMO ENSAIO

*Uelinton Aires Duarte*²⁸

*José Flávio da Paz*²⁹

INTRODUÇÃO

A criminalização da homofobia e da transfobia, com a aplicação da Lei do Racismo (7.716/1989) foi um marco na luta pela diversidade no Brasil. Assegurando a existência de inclusão para a população LGBTQIA+ nas universidades, podendo variar significativamente de acordo com o país, a cultura e a política específica de cada instituição de ensino superior. Em algumas universidades ao redor do mundo, houve progressos notáveis na promoção da inclusão e dos direitos LGBTQIA+, enquanto outras ainda enfrentam desafios para garantir um ambiente verdadeiramente acolhedor e seguro para todos. A inclusão

²⁸ Mestrando no PPGE- Universidade Federal de Rondônia, tendo como orientadora Prof^a Dr.^a Márcia Uchôa. Graduado em Direito pela Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: uelintonairesx@gmail.com.

²⁹ Pós-doutor em educação-UniLogos/USA; Pós-doutor em Psicologia-UFLO/Argentina; Pós-doutorando em Direitos Humanos, Difusos e Sociais-USAL/Espanha; Doutor em Estudos Literários-Unemat; Mestre em Letras-Unimar; Mestre em Estudos Literários-UNIR, onde é docente e pesquisador lotado no Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas-DALV e no PPGE/UNIR; Diversas especializações nas áreas de educação especial, inclusão, gênero e sexualidade humana, história e cultura africana e afro-brasileira entre outras; Graduado em Letras Libras-UFSC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>; E-mail: jfpaz@unir.br.

para a população LGBTQIA+ é uma preocupação cada vez mais presente nas universidades ao redor do mundo.

Nos últimos anos, houve avanços significativos no sentido de promover a igualdade, o respeito e a inclusão desses indivíduos nos ambientes acadêmicos. Sendo assim a violação praticada pelo homofóbico está presente no art. 03, IV da Constituição Federal, que garante “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, ou quaisquer outras formas de discriminação”.

CONTEXTUALIZAÇÃO REFERENTE A LGBTFOBIA NAS UNIVERSIDADES

Segundo Foucault, ele diz que “o domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo, tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. Mas, a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo por que ele é atacado” (FOUCAULT, 2014, p. 82).

Tendo em vista que a construção de vivências não se encaixa na cisheteronormatividade evoca transgressões e conflitos históricos pautadas através do desenvolvimento político e cultural do mundo, assim “o corpo deve ser pensado para além das predeterminações hereditárias e

fisiológicas legitimadas pelo discurso corrente e que inscrevem este corpo fora do social.” (FERREIRA, 2021, p. 33).

Além disso, várias instituições de ensino superior devem implementar programas de apoio e recursos específicos para estudantes LGBTQIA+. Esses programas podem incluir grupos de apoio, serviços de aconselhamento, orientação para questões jurídicas e psicológicas, e acesso a informações sobre saúde sexual e direitos LGBTQIA+. As universidades devem também trabalhar na inclusão de temas relacionados à diversidade sexual e de gênero em suas grades curriculares, disciplinas e cursos que abordam questões LGBTQIA+, que estão sendo oferecida em áreas como estudos de gênero, sociologia, psicologia e direito. Essas disciplinas visam promover a compreensão, a reflexão crítica e o respeito à diversidade.

Logo, não é comum encontrar grupos estudantis e organizações LGBTQIA+ ativos nas universidades para lidar com essa problemática, e adotar medidas que promovam a igualdade, o respeito e a inclusão para todos, independentemente da orientação sexual, identidade de gênero ou expressão de gênero. É necessário programas que visem criar um ambiente inclusivo, seguro e de apoio para estudantes, professores e funcionários LGBTQIA+. Esses serviços geralmente oferecem uma variedade de recursos, como grupos de apoio, aconselhamento individual ou em grupo, eventos educacionais, orientação para a identificação de recursos externos, treinamento para sensibilização da comunidade acadêmica e políticas antidiscriminatórias.

A pesquisa de Bastien revela uma estranha contradição. Há, claramente, como ele relata, aulas nas quais se toca em questões de sexualidade. Mas a forma como isso é feito impede qualquer compreensão genuína do alcance e das possibilidades da sexualidade humana. Isso

fica evidente na forma como a discussão é organizada; na forma como o conhecimento é concebido apenas como a expressão de respostas certas ou erradas e, portanto, apenas como o conhecimento de fatos; na forma como docentes e estudantes parecem esconder suas próprias questões e interesses com a justificativa de que têm de cumprir a matéria determinada pelo currículo oficial. (BRITZMAN, 2000, p. 62).

Dito isto, é pertinente políticas antidiscriminatórias, códigos de conduta que proíbam a discriminação com base na orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero. Essas políticas podem ajudar a proteger também os estudantes LGBTQIA+ contra qualquer forma de discriminação ou assédio, políticas nas quais devem oferecer programas de atualização e capacitação para professores, com o objetivo de fornecer conhecimentos sobre a diversidade sexual e de gênero, bem como habilidades para criar ambientes inclusivos e acolhedores para estudantes LGBTQIA+, que podem e ser desenvolvidos em parceria com ONGs, especialistas e ativistas LGBTQIA+.

As universidades precisam urgentemente possuir centros ou escritórios específicos dedicados à diversidade e inclusão, incluindo a população LGBTQIA+. Esses espaços geralmente oferecem recursos, informações, orientação e suporte para estudantes LGBTQIA+, assim como, grupos de apoio e redes estudantis, onde estudantes podem se conectar, compartilhar experiências, organizar eventos e promover a conscientização sobre questões relacionadas à comunidade. Esses grupos podem fornecer apoio emocional e social, aconselhamento individual ou em grupo, terapeutas especializados em questões LGBTQIA+, e recursos para lidar com problemas específicos que afetam esta população, assim como aconselhamento ou saúde mental que são sensíveis às necessidades da população

LGBTQIA+, treinamentos e workshops são necessários para conscientizar a comunidade acadêmica sobre questões LGBTQIA+. Só assim, será promovido o combate à discriminação e promoção a inclusão, visando educar os membros da universidade e criar um ambiente mais acolhedor.

Destarte, incluir este acolhimento a esta população nas grades curriculares dos professores da universidade é uma iniciativa importante para promover a diversidade, a igualdade e a inclusão em ambientes educacionais, relacionados à diversidade sexual e de gênero, direitos LGBTQIA+. Através da inclusão na grade curricular dos cursos que são oferecidos pela universidade, será possível abordar a contribuição de figuras LGBTQIA+ para essas áreas e analisar as consequências sociais e políticas das opressões enfrentadas por essa população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante observar que estamos longe de adotar essas opções de acolhimento LGBTQIA+ na Universidade Federal de Rondônia, então é aconselhável entrar em contato com o departamento de diversidade, centros LGBTQIA+ ou escritórios estudantis para obter informações mais específicas sobre os recursos disponíveis na instituição, tendo o dever de demonstrar um compromisso sério em promover a inclusão da população LGBTQIA+ através de Políticas e diretrizes específicas, para combater a discriminação e promover a inclusão de estudantes e funcionários LGBTQIA+. Essas políticas podem e devem abranger questões como proteção contra discriminação, o uso de nome social, banheiros e vestiários inclusivos. Como também, a implementação de grupos e organizações estudantis LGBTQIA+, oferecendo apoio emocional, networking e atividades de sensibilização,

sendo um espaço importante para a construção desta população e a promoção da igualdade, ajudando a ampliar o entendimento sobre a diversidade de gênero e sexualidade e a combater estereótipos e preconceitos, contribuindo para aumentar a conscientização e a sensibilidade dentro da comunidade acadêmica.

Portanto, ainda há desafios a serem enfrentados. A luta pela inclusão LGBTQIA+ nas universidades deve ser contínua e que ações efetivas sejam implementadas para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde todos os membros da população acadêmica possam se sentir respeitados, valorizados e acolhidos em sua diversidade.

REFERÊNCIAS

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: Louro, G. L. (org.). **O corpo educado: Pedagogia da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

FERREIRA, Jucélia Pinto. **“Não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel”**: experiências escolares que escapam dos modelos cisheteronormativos. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 28.ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999