

Cláudia Lúcia Costa  
Fernando Silva Paula  
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela



# INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

reflexões docentes





**Cláudia Lúcia Costa  
Fernando Silva Paula  
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela**

**INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NO ESPAÇO  
ESCOLAR:  
reflexões docentes**



**Ituiutaba  
2019**

©Cláudia Lúcia Costa, Fernando Silva Paula, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela 2019.

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.

Arte da capa: Anderson Pereira Portuguez

Créditos da imagem (marca d'água): Márcio Mattos

Diagramação: Anderson Ferreira de Azevedo Filho.

Editora Barlavento

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 68066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asé Babá Olorigbin.

Rua das Orquídeas, 399, Residencial Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.  
*barlavento.editora@gmail.com*

Conselho Editorial da E-books Barlavento – Grupo Educação:

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editora-chefe)

*Pareceristas:*

Leonor Franco de Araújo

Luciane Dias Gonçalves Ribeiro

Maria Izabel de Carvalho Pereira

Tânia Rezende Silvestre Cunha

Hélio Rodrigues Júnior

---

Inclusão da diversidade no espaço escolar: reflexões docentes.  
Cláudia Lúcia Costa/ Fernando Silva Paula/ Maria Aparecida  
Augusto Satto Vilela (org). Ituiutaba: Barlavento, 2019, 223 p.

*ISBN: 978-85-68066-93-5*

**1. Educação . 2. Educação Inclusiva. 3. Diversidade. 4.  
Docência.**

**I. COSTA, Cláudia Lúcia. II. PAULA, Fernando Silva III.  
VILELA, Maria Aparecida Augusto Satto**

---

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
Atendimento Educacional Especializado: análise das salas de recursos da Rede Municipal de Ituituaba-MG <i>Deyse Lucy Dantas Ribeiro</i> <i>Maria Aparecida Augusto Satto Vilela.....</i>	17
Contextos e realidades da educação escolar indígena: uma história oral <i>Cristiane Coppe de Oliveira</i> <i>Kenia Márcia Rodovalho Giroto.....</i>	49
Bases conceituas, conhecimentos científicos e perspectivas dos programas de saúde mental na escola <i>Nayara Rodrigues Teodoro</i> <i>Fernando Silva Paula</i> <i>Jeanny Joana Rodrigues Alves de Santana.....</i>	71
Considerações acerca da Síndrome de <i>Burnout</i> em professores <i>Eduardo de Freitas Bernardes</i> <i>Fernando Silva Paula.....</i>	99
Discutindo gêneros com professoras da rede pública do Pontal do Triângulo Mineiro: um relato de experiência <i>Júlia</i> <i>Moita.....</i>	123

Fazer pensar, contextualizar e veicular arte na escola de Educação Básica: em cena, os negros <i>Simone Aparecida dos Passos</i> .....	139
Dialética inclusão <i>versus</i> exclusão: reflexões sobre o ensino da disciplina História da Educação Especial e Inclusiva em um curso de especialização <i>Cláudia Lúcia Costa</i> .....	159
Políticas públicas de inclusão educacional: percepções dos/das estudantes com deficiência em relação ao acesso/permanência na Educação Superior <i>Jéssica Aparecida Dias</i> <i>Maria Aparecida Augusto Satto Vilela</i> .....	177
<b>SOBRE OS AUTORES</b> .....	215



## APRESENTAÇÃO

O campo de estudos e investigações sobre a inclusão escolar/educacional é muito abrangente e, por vezes, difícil de delimitar. Os trabalhos desenvolvidos nessa área compreendem desde estudos de caso de inclusão de crianças com algum diagnóstico de transtorno mental em diferentes espaços escolares, a trabalhos teóricos que buscam produzir uma compreensão ampliada dos diferentes aspectos políticos e sociais envolvidos nas políticas públicas de inclusão escolar. Nesse universo, têm espaço garantido não somente os trabalhos que discutem a inclusão-exclusão escolar das minorias étnico-raciais e de outros grupos de minoria, mas, também, aqueles que versam sobre as chamadas ideologias de gênero e tantas outras formas de discriminação e intolerância praticadas contra os sujeitos que não se “adequam” de alguma maneira aos padrões culturais estabelecidos. Trata-se, nesse sentido, de um terreno muito fértil para o desenvolvimento de estudos voltados para a compreensão dos fenômenos da inclusão e exclusão social, considerados em suas dimensões social, cultural, política e psicológica, mas, também, de um campo que compreende investigações voltadas para o desenvolvimento de novas ferramentas conceituais, ou mesmo de tecnologias educacionais que favoreçam a inclusão social.

Esta coletânea reúne artigos que foram escritos por um grupo de professores universitários e pesquisadores a partir de suas vivências e reflexões como docentes do “Curso de Especialização em Inclusão da Diversidade no Espaço Escolar”, ofertado pela então Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade



Federal de Uberlândia (FACIP-UFU), entre os anos de 2016 e 2017. O referido curso de especialização teve como público alvo professores da Educação Básica, os quais não só buscaram se capacitar com os conhecimentos específicos trabalhados nas disciplinas, mas também trouxeram suas experiências profissionais, estabelecendo trocas de saberes e enriquecendo as discussões teóricas. Produzidos a partir de condições relacionadas a esse contexto de ensino, o leitor atento irá perceber que, apesar das distintas filiações teóricas e metodológicas adotadas pelos autores em cada texto, os oito trabalhos que serão apresentados se reúnem em torno de um eixo comum: “reflexão docente sobre a inclusão no espaço escolar”.

Seguindo o eixo proposto, no capítulo 1, “Políticas públicas de inclusão educacional: percepções dos/das estudantes com deficiência em relação ao acesso/permanência na Educação Superior”, Jéssica Aparecida Dias e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela explanam que suas experiências científicas e de atuação profissional, orientadas a partir da perspectiva inclusiva da educação especial, formaram um base para o questionamento acerca de como tem se constituído as políticas de inclusão na Educação Superior, considerando-se as vivências de estudantes com deficiência. As autoras entrevistaram estudantes sobre questões como trajetória escolar e inclusão na Educação Superior. Os participantes do estudo relataram dificuldades vivenciadas na Educação Superior que abrangeram a estrutura física da instituição, os recursos didáticos adotados nas aulas e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Foi hegemônica a opinião sobre a distância que há entre o discurso inclusivo, vastamente divulgado, e a prática inclusiva de fato. No texto faz-se um alerta importante sobre a criação de mecanismos que tornem a legislação factível e favoreçam o rompimento de

barreiras à inclusão educacional. Estas barreiras, segundo as autoras, abrangem aspectos comportamentais, de forma que toda a comunidade acadêmica tenha interesse em programar ações de acessibilidade em toda a sua amplitude.

No capítulo 2, “Dialética inclusão versus exclusão: reflexões sobre o ensino da disciplina História da educação especial e inclusiva em um curso de especialização”, de Cláudia Lúcia da Costa, a autora discute sua experiência como docente da disciplina “História da educação especial e inclusiva” e como coordenadora do “Curso de Especialização em Inclusão da Diversidade no Espaço Escolar”. Além dos singulares relatos de experiência apresentados, a autora empreende uma análise crítica do trabalho desenvolvido em sala de aula com a leitura e a discussão de textos sobre a dialética inclusão *versus* exclusão na sociedade capitalista. O trabalho apresenta resultados significativos quanto à forma de participação das cursistas, público constituído principalmente por professoras da Educação Básica, as quais demonstraram ter despertado um pensamento mais crítico e reflexivo sobre a inclusão e a exclusão no âmbito das práticas escolares. A autora destaca ainda a necessidade de se construir uma prática inclusiva sob diversos aspectos nas escolas, concluindo, por fim, que a atuação como docente e coordenadora do curso de especialização constitui-se em uma rica aprendizagem, já que possibilitou trocas de experiências entre professores universitários e professores da Educação básica.

O capítulo 3, “Atendimento Educacional Especializado: análise das salas de recursos da rede municipal de Ituiutaba-MG” de autoria de Deyse Lucy Dantas Ribeiro e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, discorre sobre os critérios de encaminhamento de alunos para o atendimento educacional

especializado (AEE) e métodos pedagógicos empregados por professores neste contexto. O ponto de partida do texto é o esclarecimento acerca da função do AEE. Este deve ser dispositivo complementar da formação do aluno, para que ele tenha acesso ao conteúdo tratado em sala de aula através de métodos que atendam às suas especificidades, amenizando as dificuldades e potencializando as habilidades. No relato fica evidente que, mesmo valendo-se de referenciais teóricos e legais para fundamentação de seu trabalho, ainda há confusão entre os docentes sobre a relação entre dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem para ingresso neste tipo de serviço. A menção frequente às dificuldades em detrimento ao atendimento de casos de altas habilidades suscita questões importantes sobre uma cultura que ressalta as falhas, ao invés das capacidades. Relacionado a isso, nota-se a dificuldade enfrentada pelos professores em esquivar-se da busca por “padrões de ensino” em paralelo a projetos específicos, individuais, que atendam às necessidades educacionais individuais. Uma implicação seria a demanda por trabalho coletivo entre professor regente e professor de sala de recursos, que muitas vezes não ocorre por desmotivação ou falta de políticas institucionais. Nesse capítulo fica em destaque a necessidade de adotar o dispositivo do atendimento educacional especializado como forma de assegurar a permanência do estudante na escola regular.

No capítulo 4 “Considerações acerca da Síndrome de *Burnout* em professores” Eduardo de Freitas Bernardes e Fernando Silva Paula descrevem um panorama acerca da vivência do estresse relacionado ao trabalho em professores. O docente enfrenta no seu cotidiano de trabalho desafios como exigência por aprimoramento profissional constante; cobrança por incorporar novas tecnologias às práticas de ensino; responsabilidade quanto

ao desenvolvimento cognitivo, social e psicossocial dos alunos; gerenciamento de relacionamentos interpessoais (com colegas, chefia, alunos e comunidade em geral), dentre outros. Nesse contexto dinâmico, no caso de o indivíduo não conseguir adaptar-se às exigências e enfrentar a situação de modo eficaz, pode haver um quadro persistente de inadequação, que se manifesta por sintomas psicofisiológicos e comportamentais, que, em conjunto, caracterizam sintomas de estresse. Quando estes sintomas estão diretamente relacionados ao contexto laboral, denomina-se como Síndrome de *Burnout*. No texto os autores apresentam uma caracterização da síndrome em seus eixos, o que permite ao professor identificar que aspectos de sua categoria funcional podem ser considerados como fatores de vulnerabilidade em saúde mental. Para além disto, os autores esclarecem os impactos e os desafios para a intervenção nestes casos, que envolvem abordagem individual e institucional.

Também abordando a temática da saúde mental, no capítulo 5, “Bases conceituais, conhecimentos científicos e perspectivas dos programas de saúde mental na escola”, os autores Nayara Rodrigues Teodoro, Fernando Silva Paula e Jeanny Joana Rodrigues Alves de Santana estabelecem uma ponte entre teoria e prática nas questões de saúde mental na escola. A primeira reflexão dos autores abrange o fato de que a ausência de informações confiáveis sobre os problemas de saúde mental e a repercussão desses na aprendizagem ocasiona distorções na perspectiva dos professores sobre os problemas, gerando desfechos que não favorecem o desenvolvimento integral do aluno. Assim, a partir da diferenciação entre transtornos, problemas e dificuldades de aprendizagem apontamentos são feitos sobre as habilidades socioemocionais que devem fazer parte dos currículos escolares. Considerando que a adaptação do

currículo é realizada, muitas vezes, em contextos de baixos recursos, sem trabalho em rede interdisciplinar entre educação e saúde, os autores ressaltam que é comum o professor sentir-se despreparado diante à inclusão, mesmo com clareza quanto às necessidades de alterações de ações pedagógicas. Por isto, o texto apresenta um panorama sobre práticas respaldadas cientificamente que promovem a educação emocional nas escolas. Por fim, é apresentado um modelo de intervenção baseado em evidências, de forma a nortear a implementação de programas institucionais.

No capítulo 6, “Discutindo gênero com professoras da rede pública: um relato de experiência”, Julia Francisca Gomes Simões Moita faz relato de experiência pessoal de formação profissional na abordagem de gênero na escola. A iniciativa deste debate remete às falas de professores do ensino fundamental sobre o quão consideram difícil abordagem em sala de aula desse tema delicado, complexo e que está em constante transformação em virtude das mudanças culturais e dos avanços científicos na área. A contextualização histórica do conceito do gênero na sociedade leva à menção da perspectiva culturalista. Os movimentos da contracultura são mencionados como ícones das políticas de identidade, e podem ser abordados em sala de aula como pontapé inicial das discussões sobre sexo e gênero. Nesse interim, a relação entre gênero e papéis sociais salienta a construção social da subjetividade, sendo o papel do professor abordar estes elementos em sala de aula, relacionando a fatos sociais como subordinação de minorias e justificativas das desigualdades. O texto aborda, ainda, os conceitos mais recentes sobre a diversidade de gênero, e oferece recursos analíticos que o profissional da educação pode adotar nas suas práticas pedagógicas.

Entrelaçando a discussão sobre a inclusão com o campo de saberes da Arte, no capítulo 7, “Fazer, pensar, contextualizar e veicular a arte na escola de Educação Básica: em cena, os negros” a autora Simone Aparecida dos Passos propõe um olhar crítico sobre o ensino de artes na escola, mais precisamente da não contemplação do negro nas obras escolhidas para ações pedagógicas. Considerando o marco legal que instituiu que os conteúdos referentes à cultura afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, ainda é frágil a efetivação desta legislação na formação dos professores e no processo ensino-aprendizagem propriamente dito. O ensino de artes é recurso institucional para desafiar discursos hegemônicos e discriminatórios existentes na sociedade. O ensino da arte afro-brasileira é, portanto, uma forma de contextualizar e evidenciar um sujeito em formação, que possui um referencial histórico e cultural, e que foi, por séculos, marginalizado em seu saber, história e situação atual. Segundo a autora, o professor, ao estudar com os alunos uma obra de arte, deve formar pesquisadores no sentido de buscar sentidos e significados da arte e da cultura. A autora salienta como esta discussão na formação docente abre espaço para elaboração de identidades, criação cultural e pensamento reflexivo da comunidade escolar.

O último capítulo desta coletânea, “Contextos e realidades da educação escolar indígena: uma história oral”, de autoria de Cristiane Coppe de Oliveira e Kenia Márcia Rodvalho Giroto, apresenta um estudo sobre a educação escolar indígena na cultura de um pajé de etnia terena. Para desenvolver a investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes, as quais privilegiaram os aspectos da oralidade. A fim de lançar uma compreensão sobre a necessidade de se constituir uma postura intercultural nas aldeias e no processo

de educação escolar indígena, o trabalho desenvolvido possibilitou o compartilhamento de ideias de uma história oral indígena. As autoras ressaltam a necessidade de uma reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem em um ambiente de natureza intercultural, indicando como aporte teórico a perspectiva da Interculturalidade e da Ética da Diversidade. A interculturalidade é uma das possibilidades em que se pode respeitar as especificidades da educação escolar indígena, considerando a cultura, a religião e a língua de um povo. Já a Ética da diversidade compreende o respeito, a solidariedade e a cooperação com o outro. O estudo mostrou que a educação escolar indígena deve seguir um processo dialógico entre os diversos saberes (culturais e escolares), buscando caminhos por uma ética da diversidade e pela compreensão de seus movimentos por meio da interculturalidade.

Esta obra pretende abordar temáticas importantes sobre inclusão da diversidade no espaço escolar, a partir de um panorama das controvérsias, desafios e perspectivas deste campo de saberes. Para além da fundamentação teórica, os textos apresentam argumentos provocadores do raciocínio crítico do leitor sobre métodos de promoção da inclusão social, de fato, por meio da educação. O tom instigador se dá pelo cuidado no qual os autores docentes tiveram em demonstrar o status atual, experiências e alcances das práticas, mas, também, quando detalham os pontos nevrálgicos das estratégias de inclusão, que ainda necessitam de mais pesquisas e aprimoramento das tecnologias pedagógicas. A expectativa é de que o livro seja adotado como ferramenta de promoção de debates, mas, também, como auxiliar no desenvolvimento de projetos interdisciplinares de ampla abrangência, na educação, saúde, política, cultura e outras manifestações humanas.

*Maria Aparecida Augusto Satto Vilela*  
*Fernando Silva Paula*  
*Jeanny Joana Rodrigues Alves de Santana*





## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DAS SALAS DE RECURSOS DA REDE MUNICIPAL DE ITUIUTABA-MG**

Deyse Lucy Dantas Ribeiro  
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

**Resumo:** Este trabalho visa compreender como é realizado o atendimento dos/as estudantes público alvo da sala de recursos da rede municipal de Ituiutaba-MG, por quais razões são encaminhados/as e quais são as metodologias empregadas pelas professoras especializadas para garantir a permanência deles/as nas escolas de ensino regular. Teve como objetivos específicos realizar um levantamento bibliográfico e documental, aprofundando os estudos acerca da temática desta pesquisa, principalmente em relação à inclusão, atendimento educacional especializado e sala de recursos, bem como das políticas públicas para a sua criação e implementação; investigar quais foram os critérios utilizados pelos/as professores/as para encaminhar os/as discentes para a sala de recursos; identificar as necessidades educacionais especiais mais recorrentes dos/as estudantes que frequentam as salas de recursos pesquisadas e verificar os recursos didáticos e materiais, bem como estratégias e intervenções pedagógicas utilizadas pelas professoras. A pesquisa foi realizada em 9 (nove) escolas municipais da cidade de Ituiutaba/MG, perfazendo um total de 12 (doze) questionários recolhidos. Os questionários continham 14 perguntas e o tratamento das informações se baseou em Bardin (1997), por meio da técnica de análise de conteúdo. Com base nas respostas obtidas, constatou-se que a formação inicial, o tempo de serviço na área da educação, e os cursos de especialização demonstraram que, as professoras procuram estar em constante processo de formação continuada, provavelmente pela

demanda dos/as alunos ou por entendimento que precisa estar em constante aperfeiçoamento.

**Palavras-chave:** Inclusão. Salas de Recursos. Atendimento Educacional Especializado.

## **Introdução**

Este texto é fruto do Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, originado da pesquisa de iniciação científica desenvolvida no ano de 2016, intitulada “Atendimento Educacional Especializado: sala de recursos como instrumento de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> nas escolas comuns (?)”.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender como é realizado o atendimento dos/as estudantes público alvo da sala de recursos da rede municipal de Ituiutaba-MG, por quais razões são encaminhados/as e quais são as metodologias empregadas pelas professoras especializadas para garantir a permanência deles/as nas escolas de ensino regular.

Teve como objetivos específicos realizar um levantamento bibliográfico e documental, aprofundando os estudos acerca da temática desta pesquisa, principalmente em relação à inclusão,

---

<sup>1</sup> De acordo com a Declaração de Salamanca, “o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.” (BRASIL, 1994, p.3) Contudo, para este trabalho considerou-se o público alvo da sala de recursos que são os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

atendimento educacional especializado e sala de recursos, bem como das políticas públicas para a sua criação e implementação; investigar quais foram os critérios utilizados pelos/as professores/as para encaminhar os/as discentes para a sala de recursos; identificar as necessidades educacionais especiais mais recorrentes dos/as estudantes que frequentam as salas de recursos pesquisadas e verificar os recursos didáticos e materiais, bem como estratégias e intervenções pedagógicas utilizadas pelas professoras.

A problemática que direcionou a pesquisa foi: Como é o trabalho pedagógico realizado pelos/as professores/as das salas de recursos? Quais recursos didáticos e materiais utilizam? Quais estratégias e intervenções pedagógicas realizam?

Para o desenvolvimento do trabalho, realizou-se a leitura de textos e documentos legais. Dentre eles, destacam-se o artigo “Breve histórico da educação especial no Brasil”, de Enicéia Mendes (2010), no qual a autora apresenta a trajetória dos caminhos para a implementação da educação especial no Brasil, inicialmente com foco assistencialista. A autora aborda que, a princípio, as instituições para o atendimento de crianças com deficiência restringiam-se a uma visão médica.

Outro artigo relevante foi “Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira” de Machado e Pan (2012), que trata de um estudo sobre as legislações brasileiras e a educação especial em uma perspectiva inclusiva, dentre outros que contribuíram como aporte teórico para as reflexões iniciais quanto à inclusão.

Em relação às leis que regulamentam a implementação e o funcionamento das salas de recursos, analisou-se o “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (2010) que esclarece quanto à implementação e público alvo da sala de recursos. Outra publicação lida foi “Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado”, publicado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, que aponta aspectos referentes ao tipo de atendimento que deve ser ofertado pela sala de recursos, público alvo e o perfil dos/as profissionais que devem atuar nela (ALVES, 2006).

A pesquisa de campo constituiu-se por uma abordagem qualitativa, sendo realizada por meio de um questionário estruturado contendo 14 (quatorze) perguntas divididas em dois blocos. O primeiro foi relacionado à identificação das participantes e o segundo à atuação na sala de recursos. O instrumento de pesquisa foi aplicado a 26 (vinte e seis) professoras da rede pública de ensino da cidade de Ituiutaba, atuantes na rede municipal ou estadual. Destas, selecionou-se os questionários das 12 (doze) docentes da rede municipal para serem analisados neste trabalho.

Destaca-se que, excetuando-se a Introdução, o trabalho estruturou-se em uma seção sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a qual tratou sobre o papel desse conjunto de serviços, seu público alvo, dentre outros. Posteriormente, apresentaram-se os procedimentos metodológicos em que se destacou a organização e o processo de pesquisa. Em seguida, realizou-se a análise dos dados na qual se discutem as respostas obtidas por meio do instrumento de pesquisa; e as considerações finais que sintetizam os principais resultados.

## **Atendimento Educacional Especializado: a sala de recursos em destaque**

Neste tópico, será tratado sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE de modo geral e a sala de recursos em específico. As escolas regulares precisam se tornar inclusivas, e um dos mecanismos utilizados para isso é a implementação do AEE. Esse atendimento possibilita, principalmente, que os/as discentes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, foco deste trabalho, tenham condições de permanecer nas escolas de ensino comum<sup>2</sup>.

Dessa forma,

[...] no AEE, o aluno deve ser desafiado a pensar, a fazer uso de seu raciocínio, da linguagem, da memória, encontrando pontos de aproximação com o currículo escolar. Com efeito, não se trata de transferir o lócus de aprendizagem e de desenvolvimento curricular, mas também não abandoná-lo, visto que é a referência do trabalho na escola [...]. (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p.47).

Sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado não pode ser encarado pelos membros da escola como “um reforço”, mas sim como um conjunto de serviços que contribuem para diminuir as barreiras encontradas pelos/as discentes público alvo da educação especial. Esses serviços precisam atuar em diálogo com a proposta do/a

---

<sup>2</sup> Destaca-se que o público do Atendimento Educacional Especializado são os/as estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

professor/a regente ou professores/as especialistas das disciplinas específicas para que, dessa forma, o trabalho pedagógico tenha maior eficácia no processo de aprendizagem do/a estudante.

Conforme o Artigo 2.º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,

[...] O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p.1).

Esse atendimento deve aprofundar ou suprir o processo de formação dos/as educandos/as, mas não substitui a sala de aula, e tão pouco busca retirá-los/as desse contexto. Ele precisa proporcionar condições a estes/as estudantes para permanecerem e aprenderem dentro da sala de aula da escola comum. “O Atendimento Educacional Especializado, quando ministrado de forma a impedir ou restringir o direito ao ensino comum, fere o princípio de igualdade, redundante em discriminação.” (MANTOAN, 2010, p.21).

A Resolução n.º 4 esclarece:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p.2).

Portanto, os/as discentes, público alvo da educação especial, que não conseguem se desenvolver com as metodologias empregadas pelo/a professor/a regente ou especialista devem ter acesso a diversos recursos e metodologias, dentre outros, que possibilitem ter acesso ao conteúdo tratado em sala de aula. O/a professor/a regente ou de conteúdos específicos, juntamente com o/a profissional especializado, deve identificar estratégias que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, social e motor do/a discente. O atendimento deve ser individual, ou em pequenos grupos, para que dessa forma o/a professor/a especializado consiga trabalhar as especificidades de cada um/a, buscando amenizar as dificuldades e potencializar as habilidades.

O espaço destinado a esse atendimento é a sala de recursos, criada em 2007, por meio do Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, conforme a Portaria nº13, Artigo 1º, tendo como “ [...] objetivo [...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.” (BRASIL, 2007, p.1)

De acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010), seu público alvo são



- Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010, p.7).

Esses/as são os/as discentes que devem ser atendidos/as pela sala de recursos para garantir a permanência e a equidade no processo de ensino e aprendizagem em comparação aos demais alunos/as. Desse modo, esse espaço deve favorecer a permanência e o sucesso escolar desse público, contribuindo para o desenvolvimento dos/as estudantes, possibilitando condições de convívio com os/as demais, aprendendo com estes/as e relacionando-se com o meio social. Entende-se, com base em sua proposta, que a sala de recursos precisa ser compreendida pelos agentes da escola como uma ferramenta que busca promover a

equidade dos/as estudantes a fim de assegurar e possibilitar a permanência destes/as nas escolas de ensino comum. Assim,

A escola deve articular junto à gestão da sua rede de ensino, as condições necessárias para a implementação das salas de recursos multifuncionais, bem como a definição de procedimentos pedagógicos e a participação dos pais ou responsáveis. (ALVES, 2006, p.14).

A sala de recursos é composta por diversos atendimentos que colaboram para a inclusão dos/as educandos/as em escolas de ensino comum. Nesse sentido, entende-se a necessidade de disponibilizar diversas possibilidades de intervenções com diferentes públicos nesse espaço, conforme as necessidades destes. Dentre esses atendimentos destacam-se:

Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular. (BRASIL, 2010, p.08)

Por isso, a equipe deve ser multiprofissional, composta de pessoas capacitadas para trabalhar com inclusão (BRASIL, 2007), uma vez que há especificidades no trabalho com as diferentes deficiências, assim como transtornos e altas habilidades.

Verifica-se ainda, conforme a Resolução n.º 04/2009, que não há a obrigatoriedade de todas as escolas possuírem salas de recursos. Nesse sentido, como pensar em inclusão se os/as educandos/as que necessitam de tal atendimento não o tem em

todas as escolas públicas? Além disso, os espaços que existem contribuem para que a inclusão ocorra?

Segundo Antunes (2011, p.198), “No contexto de inclusão educacional, a sala de recursos ganha papel fundamental na viabilização do acesso da parcela de alunos com NEEs ao currículo comum.” Ela

[...] é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. (ALVES, 2016, p.14).

Esta deve ser entendida como um suporte para a sala de aula, pois, todos/as os/as profissionais da escola discutirão sobre estratégias de ensino, recursos e materiais didáticos, dentre outros, que visam desenvolver habilidades e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem de todo o público alvo da educação especial. Desse modo, pode amenizar ou sanar os déficits apresentados pelos/as estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e contribuir para manter o interesse dos/as superdotados/as.

Em relação aos/às que precisam às barreiras enfrentadas pelos/as estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento,

O atendimento educacional especializado realizado em sala de recursos deve se caracterizar como complemento curricular, de modo que atenda as necessidades educacionais de alunos com deficiência mental, priorizando o desenvolvimento dos processos mentais, oportunizando atividades que permitam a descoberta, inventividade e criatividade. (ALVES, 2006, p.23).

Esta não deve ser confundida de maneira alguma como sala de reforço, sala de tarefa de casa ou sala de leitura, uma vez que o atendimento propiciado visa complementar ou suplementar as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula do ensino regular, com outras metodologias de ensino que consigam abarcar as dificuldades ou altas habilidades dos/as discentes atendidos/as nela.

Alves (2006, p.15) afirma que

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, verifica-se que a sala de recursos deve oferecer condições de equidade, para que todos os/as estudantes consigam aprender, pois cada um tem seu estilo de aprendizagem e ritmo de desenvolvimento. É importante perceber a diversidade encontrada nas escolas, com salas de aula heterogêneas, estudantes com particularidades que interferem no processo de

ensino-aprendizagem, e professores/as com suas singularidades e metodologias de ensino.

Se os/as docentes especialistas são os/as que possuem formação na área da educação especial, os/as regentes precisam de turma/aula precisam desenvolver trabalhos coletivos entre alunos/as com deficiências, transtornos ou altas habilidades e os/as demais, pois apenas conviver no mesmo espaço físico não elimina, por si só, preconceitos e estereótipos. É necessário desenvolver estratégias que busquem promover uma interação positiva e dinâmica. (SANCHES, 2005, p.131)

Segundo Milanez e Oliveira (2008), uma das questões levantadas, no período, pelo Ministério da Educação – MEC, é que muitos municípios pediam a abertura de Salas de Recursos e não tinham professores/as especializados/as. Sendo assim, verifica-se que eram e são necessários investimentos na formação e qualificação de profissionais da rede pública de ensino, por meio de ofertas de Cursos de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em modalidades tanto presencial como a distância, com parcerias com Instituições de Ensino Superior. Desse modo, não basta infraestrutura e materiais pedagógicos se não há profissionais especializados/as, aptos/as a realizarem o atendimento que deve ser oferecido por tais salas.

O professor da sala de recursos multifuncionais deverá ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (ALVES, 2006, p.17).

Portanto, o professor/a é o/a mediador/a do conhecimento. Assim, sua formação deve possibilita-lo/a autonomia, reflexão de

suas práticas pedagógicas, conhecimentos sobre deficiências e, acima de tudo, entendimento sobre o processo de construção de saberes de cada aluno/a. Não bastam especializações em Educação Especial se o/a professor/a não enxergar o/a discente como indivíduo, uma vez que um/a professor/a pode ter dois/duas alunos/as com a mesma deficiência, mas cada um/a vai se desenvolver de maneira e ritmo diferente.

Além do trabalho desenvolvido com o/a discente, o/a professor/a especialista precisa atuar como suporte para o/a professor/a da sala de aula, direcionando as atividades em confluência às deste/a, orientar familiares e demais membros da escola na busca do desenvolvimento físico, cognitivo, motor e social dos/as estudantes público alvo da educação especial, assim como elaborar e confeccionar materiais pedagógicos e preencher documentos burocráticos referentes ao atendimento que realiza.

O/a docente da sala de recursos multifuncional trabalha com um grupo diverso de estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades. Além dessa multidiversidade, ainda precisa sensibilizar os/as demais membros/as da escola sobre a importância do seu trabalho para que de fato se efetive a inclusão escolar. Percebe-se então, a necessidade deste/a profissional de estar em constante processo de formação, pois cada necessidade educacional especial exige um tipo de conhecimento e cada aluno/a, por sua vez, também.

A sala de aula precisa ser um espaço de descobertas, de elucidar a imaginação, não um ambiente monótono, sem vida, no qual os/as educandos/as precisam ficar em silêncio fazendo cópias, seja dos livros didáticos ou do quadro. Para que o trabalho realizado na sala recurso seja eficaz é necessário que a prática

pedagógica desenvolvida na sala de aula também promova a aprendizagem e o desenvolvimento do/a aluno/a.

As crianças, assim como os/as jovens e os/as adultos, estão sujeitas a passarem por situações que podem prejudicar o rendimento escolar. Tanto a família, quanto a escola e os/as professores/as precisam estar atentos/as para tais situações. Quando estas dificuldades não são identificadas, podem se tornar um impedimento na construção de conhecimentos. Sendo assim, a escola precisa, por meio de instrumentos e mecanismos de inclusão, dentro da sala de aula de ensino comum com a/o professor/a regente, encontrar possibilidades de contribuir com os/as estudantes que, eventual ou impreterivelmente, precisarem de suporte para aquisição de saberes.

Santos esclarece (2009, p.8) que “as dificuldades podem decorrer de fatores orgânicos, intrínsecos ao indivíduo e extrínsecos, ou seja, contextuais ou mesmo emocionais, bem como pela combinação destes.” Portanto, o/a professor/a regente precisa estar atento/a a estes fatores para que sejam trabalhadas atividades, dentro da sala de aula, que propiciem a superação destas dificuldades durante todo o ano letivo. Esse trabalho deve acontecer em parceria com a/o professor/a especialista para que, coletivamente, elaborem estratégias que consigam contribuir com o desenvolvimento do/a discente.

Segundo Smith e Scritk (2001, p.15), “embora as dificuldades de aprendizagem tenham se tornado foco de pesquisas mais intensas nos últimos anos, ela ainda é pouco entendida pelo público em geral.” Até mesmo pelos/as professores/as e profissionais da educação que ainda se confundem na compreensão de seu conceito e, portanto, não

entendem o que significam. Muitos discentes, que estão matriculados nas salas de recursos, apresentam dificuldades de aprendizagem que deveriam ser trabalhadas nas salas de aula comum. Isso demonstra que ainda é necessário esclarecimento da função desse espaço nas escolas.

Para Sampaio e Freitas (2011, p.28), o desempenho de um/a estudante com dificuldade de aprendizagem não é compatível com sua capacidade cognitiva. Essas dificuldades são em geral, transitórias e podem ser evitadas respeitando-se o nível cognitivo que a criança apresenta, estimulando-a para que possa interagir com o conhecimento.

Portanto, destaca-se que os estudantes com dificuldades de aprendizagem não são público alvo da sala de recursos. Cabe ao/à professor/a regente trabalhar dentro da sua sala de aula diversas metodologias de ensino, como jogos pedagógicos, recursos tecnológicos, pois não se pode pensar em ensino padronizado, se cada aluno/a aprende de uma forma.

Para sua identificação faz-se necessário uma equipe multiprofissional de três áreas, “Neurologia, Psicopedagogia e Psicologia para possibilitar a eliminação de fatores que não são relevantes e a identificação da causa real do problema.” (SAMPAIO; FREITAS 2011, p.29). Percebe-se que nas escolas não há esta equipe, ficando a cargo do/a professor/a especialista da sala de recurso realizar tal avaliação. Muitas vezes, pode acontecer que este não consiga distinguir entre dificuldade e distúrbio de aprendizagem, pois esse diagnóstico requer uma equipe e não apenas um/a profissional.

Domingos (2007, p.06, grifos do autor) afirma que,



Etimologicamente, a palavra *distúrbio* compõe-se do radical *turbare* e do prefixo *dis*. O radical *turbare* significa ‘alteração violenta na ordem natural’ e pode ser identificado também nas palavras *turvo*, *turbilhão*, *perturbar* e *conturbar*. O prefixo *dis* tem como significado ‘alteração com sentido anormal, patológico’ e possui valor negativo. O prefixo *dis* é muito utilizado na terminologia médica (por exemplo, *distensão*, *distrofia*).

Percebe-se que, segundo o autor, *distúrbio* se caracteriza como uma alteração na estrutura fisiológica do cérebro e que acarreta a dificuldade no processo de escolarização. Dessa forma, compreende-se a necessidade de buscar mais informações a respeito de tal temática, como as distinções, concepções e conceitos de dificuldade, *distúrbio* e transtorno, para que a avaliação dos/as discentes contemple suas reais necessidades.

Pelo exposto, para que se concretize a inclusão nas escolas de ensino comum, é fundamental compreender os mecanismos que são utilizados para tal finalidade e quais os públicos que devem ser atendidos. Além disso, “A educação inclusiva não se fará se não forem introduzidas na sala de aula instrumentos diferentes dos que têm vindo a ser utilizado”. (SANCHES, 2005, p.131)

## **Procedimentos metodológicos**

Este trabalho se configura por uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa realizada em 9 (nove) escolas da rede Municipal de Ituiutaba-MG totalizando 12 (doze) questionários,

tendo como critério de seleção as instituições que tivessem salas de recursos e que concordassem em participar da pesquisa.

A pesquisa procurou compreender de que forma são desenvolvidas as atividades nas salas recursos. A abordagem qualitativa atende melhor ao propósito desta pesquisa, pois responde a questões muito particulares, como afirma Minayo (2012).

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2012, p.21-22).

Ela é exploratória, tendo em vista seus objetivos, o tempo dedicado a interrogar preliminarmente o objeto de pesquisa, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2012).

Para isso, realizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico porque se pretendia, por meio de material já publicado, extrair informações que contribuíssem para a pesquisa de campo. Dessa forma, as leituras proporcionaram mais condições de interpretação da realidade a ser pesquisada (MINAYO, 2001, p.26) e subsidiaram a pesquisa de campo com base em Mendes (2011), Sampaio (2011), Machado e Pan (2012).

Subsidiando-se pelas leituras, problematização e objetivos, foi elaborado um roteiro de perguntas semiestruturado (questionário) estruturado em dois tópicos. No primeiro, tratou-se da identificação dos/as participantes da pesquisa contendo 3 (três) perguntas; no segundo, questionou-se em relação à atuação profissional, com 9 (nove) perguntas abertas e 2 (duas) de múltipla escolha. Nesse sentido, a pesquisa de campo teve como intuito questionar tanto a formação profissional das docentes e seu trabalho nas salas de recurso.

Após a coleta de dados, para a construção das categorias (critérios para a seleção e encaminhamento dos/as estudantes, público alvo das salas de recursos pesquisadas, finalidades da sala de recursos e o papel do/a professor/a desse espaço, obstáculos enfrentados no atendimento educacional especializado, atendimento educacional especializado e suas contribuições e o trabalho coletivo entre professoras das salas de recursos e professoras regentes), as informações foram tratadas por meio da análise de conteúdo, pois, segundo Bardin (1977, p.31, grifos da autora),

*A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.*

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Esta técnica possibilitou analisar as respostas das professoras a fim de compreender suas respectivas inquietações com relação à sala de recursos que tem como foco contribuir com

a inclusão em escolas de ensino regular. A interpretação dos questionários buscou ser fidedigna à visão das professoras participantes da pesquisa, pois não houve contato com o cotidiano das pesquisadas. Sendo assim, “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p.38).

Neste sentido, a análise de conteúdo, como técnica, contemplou a proposta da pesquisa, pois buscou compreender as respostas apresentadas para que, dessa forma, possibilitassem identificar alguns aspectos que ultrapassam os limites do que é perceptível, apreendendo os aspectos do conteúdo e o universo da mensagem.

Destaca-se que os dados advindos dos questionários foram entrecruzados com a legislação sobre AEE e sala de recursos, assim como ao referencial teórico, o que possibilitou analisar e problematizar as respostas obtidas, procurando desnaturalizar algumas percepções acerca da temática.

## **Análise dos dados**

Compreende-se que a sala de recursos pode se tornar um mecanismo de inclusão dos/as discentes nas escolas comuns de ensino, mas nem sempre ocorre, visto que, em contraturno, precisa oferecer estratégias e recursos de ensino que atendam às suas especificidades, contribuindo com a permanência e a participação efetiva destes/as na sala de aula.

Inicialmente, foi questionado às professoras da rede municipal sobre a formação acadêmica delas, quais suas especializações e o tempo de atuação<sup>3</sup>. Das 12 (doze) professoras atuantes nas salas de recursos 6 (seis) são pedagogas formadas e 1 (uma) faz Pedagogia, o que indica uma formação majoritária nessa área. Identifica-se que estas têm formação em cursos de licenciatura e, em sua maioria, possuem especializações na área de educação especial que as habilita para atuarem como professoras da sala de recursos. Nesse sentido, pode-se verificar que estas profissionais da educação foram, provavelmente, impelidas a se atualizarem profissionalmente pelo cargo que ocupam, seja pela obrigatoriedade legal ou pela necessidade de terem conhecimento para realizar um trabalho mais efetivo com os/as estudantes público alvo da educação especial.

Com relação ao tempo de atuação, ele varia entre 9 (nove) e 32 (trinta e dois) anos, demonstrando que, mesmo aquela que possui menos tempo de docência, tem certa experiência com relação ao cotidiano escolar e, de modo específico, com algumas especificidades oriundas das necessidades educacionais dos/as estudantes. Portanto, as docentes, têm, de modo geral, muitos anos de experiência, e possivelmente tenham atuado como professoras regentes, vivenciando o dia a dia da sala de aula. Essas experiências podem ter contribuído para que muitas delas tenham maior interação com as professoras regentes, realizando um melhor atendimento aos/às alunos/às na sala de recursos, apesar de o trabalho coletivo ser uma questão problemática na maioria das instituições de ensino, conforme será tratado posteriormente.

---

<sup>3</sup> Todas as pesquisadas da rede municipal são do sexo/gênero feminino.

A primeira pergunta com relação a atuação profissional se referiu aos critérios utilizados pelos/as professores/as regentes para encaminhar os/as alunos/as para a sala de recursos. Algumas professoras citam o público alvo da educação especial, em conformidade com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010). “*Alunos que apresentam TGD, altas habilidades, transtorno de aprendizagem dentre outros.*” (M-1, 2017). pode-se constatar que a professora citada tem clareza de qual é o público alvo da sala de recursos. Em contrapartida, outra docente relatou que os/as estudantes são encaminhados para a sala de recursos visando “*As dificuldades de aprendizagem verificadas no contexto escolar.*” (M-4, 2017).

Neste sentido, percebe-se que não há clareza por parte de algumas professoras que desconhecem ou não efetivam o papel da sala de recursos nas escolas de ensino comum, que é contribuir como suporte para a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais e altas habilidades.

Quando indagadas sobre as necessidades mais frequentes dos/as discentes matriculados/as nas salas de recursos, estas citaram: Dificuldade de aprendizagem, Deficiência Intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH e Transtorno do Espectro Autista – TEA, Transtorno Neuromotor, Deficiência Visual. Dentre os/as educandos/as atendidos/as pela sala de recursos, a maioria apresenta, de acordo com as professoras, dificuldades de aprendizagem. Tendo em vista essas informações, é relevante questionar: O que os profissionais das escolas entendem por dificuldade de aprendizagem? Por que tantos/as alunos/as com aparente dificuldade de aprendizagem têm frequentado salas de recursos? As professoras regentes têm

buscado identificar as razões que levam alguns/algumas discentes não aprender? Como?

Entende-se que a prática do/a professor/a pode contribuir para amenizar ou reforçar as dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as, além disso é preciso refletir se estas são fruto de deficiências ou transtornos ou altas, ou se as salas de recursos acabam por atender um público que não é alvo da educação especial, de acordo com a legislação vigente. É preciso entendimento dos/as profissionais da educação para que não aconteça o que afirma Santos (2009), pois a criança pode ser compreendida como alguém que, para a escola,

[...] apresenta desvios em relação à expectativa de comportamento do grupo etário a que pertence, ou seja, quando ela não está ajustada aos padrões da maioria desse grupo e, portanto, seu comportamento é perturbado, diferente dos demais. (SANTOS, 2009, p.10).

Confirmando o que Santos (2009) afirma, a professora M-5 (2017, *grifos da professora*) aponta que os/as discentes atendidos em sua sala *são aqueles com “dificuldades de aprendizagem, dificuldade de “encaixe” ao padrão formal de ensino.*” Compreende-se que aquele/a que não é moldável ou não é moldado, não se adequa ou não se enquadra ao que é estabelecido como estudantes sem dificuldades, recebe o rótulo de “com dificuldades”. Nesse sentido, é preciso questionar a tentativa de ainda homogeneizar as salas de aula, uma vez que as diferenças e as especificidades marcam os seres humanos.

O que seria “dificuldade de encaixe ao padrão de ensino”? É relevante considerar tal resposta a fim de buscar compreender a visão da profissional. Ela entende que todos/as os/as estudantes

devam aprender no mesmo ritmo, só que cada um/a possui suas especificidades, seu tempo de aprendizagem? Ou que é preciso que, para aprender, modifique seu comportamento? Deve-se buscar identificar as razões pelas quais as crianças não conseguem aprender e não estabelecer “padrões” de ensino.

Outro questionamento feito às participantes se referiu à função da sala de recursos. De forma geral, elas compreendem esse espaço como um auxílio para a sala de aula comum, dando suporte aos/as discentes com necessidades educacionais especiais, com o intuito de que estes/as tenham condições favoráveis de permanência na escola comum.

*Auxiliar o aluno para quando o mesmo seja atendido em suas necessidades. A sala de recurso é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para realizar este atendimento. No atendimento é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, do desenvolvimento dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos necessários para a aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. (M-1, 2017)*

Questiona-se, nesse sentido, se as salas de recursos estão amparadas para que as profissionais possam desenvolver suas atividades de forma a contribuir para o aprendizado dos/as estudantes. Esse fator interfere no processo de aquisição de conhecimentos dos/as educandos/as, visto que suas necessidades são bem específicas. Exemplo disso são os materiais didáticos para estudantes cegos/as ou com baixa visão, deficiência intelectual, dentre outras especificidades. Isso pode ser observado pela falta de recursos pedagógicos e infraestrutura adequada para



oferecer aos/as estudantes condições favoráveis para o seu/sua desenvolvimento.

Portanto, a sala de recursos pode contribuir para possibilitar a inclusão dos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns de ensino, assegurando sua permanência e aprendizado. Contudo, não é todo/a estudante que apresenta essas características que será atendido/a. Ela constitui-se para um público específico, como para os/as que apresentam altas habilidades que podem perder o interesse em participar das aulas, e a sala de recurso tem tal finalidade de atender, em contra turno, à escolarização do/a discente, possibilitando a permanência dele/a na escola regular, conforme destaca a Portaria nº13 de abril de 2007.

A Portaria foi criada para fortalecer as escolas de ensino comum públicas no processo de inclusão. Uma das funções da sala de recursos é garantir a permanência do/a aluno/a atendido/a na rede comum. O contato com outros/as discentes pode também, favorecer a desmistificação de rótulos e o entendimento de muitos/as educadores/as que as escolas de ensino especial seriam a melhor opção para tais estudantes.

De acordo com a professora M-12 (2017), a função da sala de recursos “(...) *é trabalhar inclusão dessas crianças com deficiências elaborando conteúdo dentro do proposto em sala conforme suas necessidades para promover sua autonomia.*”. Com base nessa afirmação, questiona-se se as salas de recursos têm cumprido esse papel, a fim de garantir que os/as estudantes público alvo da educação especial tenham condições de desenvolvimento e aprendizado. Ainda, problematiza-se que

muitos/as estudantes que não fazem parte desse grupo acabam por não terem atendimento específico para as suas especificidades.

As professoras ainda apontaram que se deve mudar o olhar das/os regentes e demais membros/as da escola com relação à sala de recursos, como salienta M-10 (2017): *“Deve-se começar pela conscientização do professor regente. Ele pensa que o AEE é somente uma aula de reforço. Tem professor de inglês que manda o aluno para o AEE porque não consegue aprender inglês.”* A sala de recursos não é para atendimento de reforço escolar, mas sim um espaço de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar ao processo de formação dos/as discentes que fazem parte do público a ser atendido por ela (BRASIL, 2009).

Entende-se que é muito importante o trabalho em conjunto dos/as profissionais especializados/as com os/as demais profissionais da escola. No caso desta pesquisa, a interlocução entre professor/a da sala de recursos e professor/a regente é essencial, assim como outras questões.

Indagou-se às professoras das salas de recursos como é sua relação com os/as professores/as regentes e de que forma esta relação pode ou não contribuir para a aprendizagem dos/as estudantes. Um aspecto que ficou evidenciado é a falta de trabalho coletivo entre estes/as profissionais. Segundo elas, quase nunca acontece esse diálogo. O primeiro motivo é que o atendimento da sala de recursos é em contraturno; outro aspecto apontado é a falta de interesse das/os professores/as regentes em trabalhar em conjunto, de acordo com as docentes pesquisadas.

Portanto, identifica-se que para a inclusão do/a aluno/a não se trata apenas de destinar um serviço exclusivo para ele/a, mas sim de possibilitar que o/a mesma tenha condições de participar do que ocorre em sala de aula. Não se trata de oferecer privilégios, mas assegurar equidade no processo de ensino-aprendizagem nas escolas de ensino comum. A sala de recursos, em muitos casos, fica isolada e seus profissionais mantêm pouco contato com os/as demais.

Alves (2006) trata sobre a necessidade do/a professor/a da sala de recursos trabalhar em conjunto com os/as demais profissionais da escola e com os familiares, a fim de buscar o desenvolvimento do/a aluno/a/criança, pois só é a partir desta relação que se pode pensar em realmente elaborar planos de atividades que atendam às especificidades dos/as alunos/as.

Compreende-se que, no diálogo com os pares, pode surgir novas possibilidades de ações (propostas, estratégias, metodologias de ensino etc.) para o/a educando/a, uma vez que a visão não parte apenas de um/a sujeito/a (professor/a), mas de um grupo que consegue entender o/a estudante de forma ampla.

## **Considerações Finais**

Esta pesquisa utilizou-se de um questionário como instrumento de coleta de dados cuja finalidade foi compreender o trabalho pedagógico realizado pelos/as professores/as das salas de recursos com os/as estudantes público alvo da educação especial. As análises foram realizadas exclusivamente com base nos dados coletados, entrecruzando com o referencial teórico. Para que

puddesse ter melhor compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras participantes seria necessário “mergulhar” no campo pesquisado por meio de uma pesquisa etnográfica que pode contribuir como aporte para futuras análises.

Assim, o fator que gerou maior dificuldade foi conseguir compreender o que as participantes responderam, sem ter conhecido ou presenciado momentos e experiências em seus cotidianos. Portanto, buscou-se não fazer juízo de valor, nem tampouco julgamentos. Com base nos dados da pesquisa, evidenciou-se confusão de algumas profissionais quanto ao público alvo da sala de recursos. Para que as escolas se tornem inclusivas é necessário que todos/as os/as membros/as das escolas tenham clareza dos mecanismos implantados para assegurar a permanência dos/as estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades nas escolas de ensino regular, principalmente daqueles/as que atuam diretamente com os/as discentes.

A formação inicial, o tempo de serviço na área da educação, e os cursos de especialização demonstraram que, as professoras procuram estar em constante processo de formação continuada, provavelmente pela demanda dos/as alunos ou por entendimento que precisa estar em constante aperfeiçoamento.

A pesquisa teve como finalidade específica investigar quais os aspectos que levam as/os professoras/es das salas de aula regular a encaminhar os/as alunos/as para a sala de recursos. Para ser atendido, o/a aluno deve ter deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, segundo os documentos legais. Mas o que se percebeu, com base nas respostas obtidas por meio dos questionários, é que os/as estudantes são encaminhados muitas vezes por apresentarem dificuldades de aprendizagem.

Muitas docentes apontaram que uma das dificuldades é a relação delas com as professoras regentes. Primeiro por atuarem em turnos diferentes e, segundo, por relatarem que muitas destas acabam por encarar a sala de recursos como uma sala de reforço. Além disso, as professoras regentes também não aceitam as orientações das professoras especialistas para que possam trabalhar conjuntamente para a aquisição da aprendizagem do/a estudante.

As professoras da sala de recurso apontaram que estabelecer relações com os/as demais profissionais da escola e com os familiares poderia contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos/as discentes atendidos/as. Entende-se que discutir inclusão é necessário em todos os campos educacionais; as escolas precisam se preparar para acolher não só os/as alunos/as com deficiência, mas orientar as famílias que, em muitos casos, são carentes de informações acerca da necessidade educacional do/a filho/a, do processo de construção de seus conhecimentos e como elas podem contribuir para ajuda-lo/a.

Uma educação emancipatória é um instrumento que pode possibilitar mudanças sociais, mas não basta ser uma utopia, faz se necessário políticas públicas para a execução de ações que abranjam as regiões menos favorecidas, formação inicial e continuada de professores/as, infraestruturas adequadas, dentre tantos outros fatores que se evidenciam no cotidiano escolar.

## Referências

ALVES, Denise de Oliveira et. al. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2006.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf)>.

Acesso em: 20 dez. 2017.

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. **Educação Especial**, p. 62, 2011. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Antunes&Glat.Formacaodeprofessores.2011.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista brasileira de educação especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista5numero1pdf/r5\\_art01.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2018

BRASIL, Educação Básica. **Lei nº 4.024**, e 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. Legislação Informativa, **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971- Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

DOMINGOS, Gláucia de Ávila. **Dificuldades no Processo de Aprendizagem**. Monografia apresentada a ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil. 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0126.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr. 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Editora Vozes Limitada, 2010. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=lc0bBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=atendimento+educacional+inclus%C3%A3o+escolar&ots=RomDGwX3Kt&sig=3J5Gzr7XPAU-Wvk7OjA-EwgYLMg#v=onepage&q=atendimento%20educacional%20inclus%C3%A3o%20escolar&f=false>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.

MILANEZ Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA Anna Augusta Sampaio; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (org.). Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Universidade estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_10\\_milanez.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2017.

SALAMANCA. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.



SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANCHES, Isabel. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista lusófona de educação**, n. 5, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/349/34900507.pdf>>. Acesso em: 18 abr.2018.

SANTOS, Nilza Maria. **Problematização das dificuldades de aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de atividades do programa de desenvolvimento educacional. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2320-8.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018

SMITH, Corine.; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

## CONTEXTOS E REALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA HISTÓRIA ORAL

Cristiane Coppe de Oliveira  
Kenia Márcia Rodovalho Giroto

**Resumo:** Este capítulo origina-se de um estudo realizado no curso de pós-graduação lato sensu *Inclusão de diversidade no espaço escolar* promovido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no ano de 2017, tendo como principal elemento norteador a educação escolar indígena. O principal objetivo do estudo foi compreender como se deu a educação escolar indígena na cultura de um pajé Terena. O instrumento metodológico escolhido para a coleta de dados foi a entrevista, privilegiando a oralidade. A fim de compreendermos a necessidade de constituirmos uma postura intercultural nas aldeias e no processo de educação escolar indígena, este capítulo possibilita o compartilhar de ideias de uma história oral indígena. No que tange o contexto educacional, torna-se necessário refletir de que modo deve ocorrer o processo de ensino e de aprendizagem em um ambiente de natureza intercultural, tendo como aportes a teorização acerca da Interculturalidade e da Ética da Diversidade. A interculturalidade é uma das possibilidades em que se pode respeitar as especificidades da educação escolar indígena, considerando a cultura, a religião e a língua de um povo. A Ética da diversidade compreende o respeito, a solidariedade e a cooperação com o outro. Nesta perspectiva, o estudo mostrou que a educação escolar indígena deve seguir um processo dialógico entre os diversos saberes (culturais e escolares), buscando caminhos por uma ética da diversidade e pela compreensão de seus movimentos por meio da interculturalidade.

## **Iniciando a conversa...**

Nos primeiros movimentos educacionais no Brasil, junto aos jesuítas, os indígenas (nativos) eram considerados como povos inferiores em suas crenças e língua, tendo como base o processo de escrita alfabética. Daí, impôs-se à instrução a partir da instituição escola que para eles não era conhecida, tal como vemos na citação a seguir:

as sociedades indígenas que viviam no território atualmente ocupado pelo Brasil, antes da chegada do colonizador europeu, desconheciam a instituição escola. Conheciam, no entanto, formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidas por meio da tradição oral, transmitidas em seus idiomas – mais de 1.200 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética. (IBASE, 2004, p.11).

A partir deste contexto, os processos educacionais, considerando as tradições indígenas, ficaram afastados e deram lugar a uma educação que se restringia à catequese e à educação escolar. O Ibase - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (2004) comenta que as primeiras escolas indígenas e não indígenas articuladas com a catequese ignoravam a identidade indígena discriminando suas línguas e culturas no processo educativo.

Ainda hoje as missões religiosas cristãs - tanto católicas, quanto protestantes - estão imersas entre os povos indígenas. A missão Caiuá, que se instalou na cidade de Dourados- Mato Grosso do Sul, devido aos poucos recursos que a cidade oferecia na educação e saúde, oportunizou o assistencialismo nestas áreas. Com o apoio do SPI (Serviço de Proteção aos Índios) os

missionários passaram a desempenhar sua função com a comunidade indígena.

Dentre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, contexto que interessou à investigação, constatamos que o protestantismo chegou também aos indígenas terena na reserva de Tunay/Ipegue, que era formada pelas aldeias do bananal e Ipegue, mas o proselitismo parecia ser tarefa difícil. No entanto, as missões abriram escola e postos de saúde com o propósito de ensinar e evangelizar as crianças e os adultos.

Já o assistencialismo manifestou-se na educação e na saúde. De acordo com Chamorro e Combès (2015), para os indígenas, a escola ampliava o domínio sobre o código linguístico da sociedade brasileira e se constituía numa forma de inclusão terena.

A partir deste breve contexto histórico, compartilharemos neste capítulo, um estudo que se originou da pesquisa realizada para o trabalho de conclusão do curso de pós-graduação *lato sensu* “Inclusão da diversidade no espaço escolar” promovido pela Universidade Federal de Uberlândia- UFU no ano de 2017. A partir do módulo intitulado *Lei 11645/2008 e o ensino da História e da cultura indígena*, realizamos discussões a respeito desta temática, tais como: povos indígenas e suas histórias, interculturalidade e escolarização, além das implicações referentes à lei federal 11645/08 que torna obrigatória a história da cultura africana, afro-brasileira e indígena no contexto escolar.

A partir das leituras e vivências realizadas ao longo do módulo, despertou-nos o interesse em aprofundarmos o estudo na temática indígena, com o objetivo de conhecer como se deu o

processo de educação escolar de um indígena Terena. Tal motivação levou-nos à história de vida de um pajé desta etnia, privilegiando o seu discurso oral.

O movimento de investigar o processo de educação escolar indígena, além de ser motivada pelas leituras acerca da interculturalidade, contextos e realidades na educação escolar indígena, realizadas no módulo, encaminharam para o movimento de compreender como se deu a educação do indígena que nos aproximaria de tal processo educativo, por meio da oralidade, na perspectiva da Ética da Diversidade (D'AMBROSIO, 1997).

Pensando na educação, a partir destas perspectivas, compreendemos que era preciso refletir como deve ocorrer a educação escolar indígena em um ambiente de natureza intercultural, considerando o contexto educacional/cultural destes povos.

## **A Ética da Diversidade e a Interculturalidade**

A temática diversidade, em geral, é utilizada em discursos políticos e pedagógicos. Por um lado, alguns representantes ditos “do povo” não consideraram a questão como prioritária em suas gestões, por outro lado alguns programas de governo asseguram direitos mínimos para uma população considerável de imigrantes, indígenas, negros, pessoas com deficiência e tantas outras formas de existência no mundo que amplia nossos olhares para a diversidade.

Nos discursos pedagógicos, a cultura ainda não possui um lugar de destaque, muito menos a diversidade. Apesar de termos leis, documentos e resoluções que tentam garantir uma educação para todos, sem ocultar a identidade do outro, na prática, a temática da diversidade ainda acontece apenas em projetos.

Desde a declaração de *Nova Delhi* de 16 de dezembro de 1993, considerou-se que a educação é o instrumento preeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural, e que os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes – combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente – e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural. Outros documentos como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e o Plano Nacional de Direitos Humanos legitimam e reconhecem os direitos que toda e todo cidadão brasileiro, independentemente, de suas crenças, etnia, gênero e orientação sexual possuem para o exercício da cidadania.

*A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 2002, aponta que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. A cultura se encontra no centro dos

debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber. A declaração ainda afirma que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais.

*A Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, ratificado pelo Brasil por meio do decreto Legislativo 485/2006, define “Diversidade Cultural” como sendo a multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades.

A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados. O artigo 10 da convenção que se refere à Educação e Conscientização Pública apresenta como um dos seus principais objetivos: propiciar e desenvolver a compreensão da importância da proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, por intermédio, entre outros, de programas de educação e maior sensibilização do público.

No contexto escolar, a diversidade cultural buscou caminhos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apontam para o compromisso com a construção da cidadania. Pede necessariamente uma prática educacional voltada para a

compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva, a Pluralidade Cultural foi incorporada como Tema Transversal em 1997. Os PCN consideram que o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos na sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

Alguns educadores criam propostas para que a temática da Diversidade seja respeitada e considerada na educação. Tal como D´Ambrosio (1997) que aponta a Ética da Diversidade.

A Ética da Diversidade se ampara nos princípios básicos do **respeito** pelo outro, com todas as suas diferenças; na **solidariedade** com o outro na satisfação de necessidades de sobrevivência e de transcendência e de **cooperação** com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum. Acreditamos que estes princípios apontam para o conceito de Identidade Cultural como uma questão essencial na construção de um ensaio sobre a Diversidade.

Ressaltamos que os conceitos de respeito, solidariedade e cooperação destacados pelo autor citado acima, no desenvolvimento da pesquisa mostram-se como potenciais características ao buscarmos interfaces com as teorizações da Interculturalidade, especificamente no contexto indígena.

A interculturalidade pode ser uma das possibilidades em que podem ser respeitadas as especificidades da educação escolar



indígena, considerando a cultura, a religião e a língua de um povo aliados à Ética da Diversidade. Medeiros e Antunes (2013) apontam que:

Os povos indígenas já vivem em interculturalidade, e a escola na aldeia, da maneira como vem sendo construída, faz parte desse patrimônio. Ela constitui um espaço de aprendizagem dos conhecimentos do mundo ocidental e de instrumentalização para a interação com a sociedade que a rodeia, ao mesmo tempo em que é um lugar de afirmação étnica, onde os conhecimentos tradicionais são acionados de modo a valorizar esses saberes e garantir a continuidade da sua cultura, não sem conflitos, é claro. (MEDEIROS; ANTUNES, 2013, p.243)

A interculturalidade, de certo modo, pode nos remeter à Ética da Diversidade, no sentido de considerar que culturas distintas relacionam entre si, fazendo emergir uma nova possibilidade para a produção do conhecimento aliando o respeito, solidariedade e cooperação com o outro.

Nestas perspectivas, este capítulo propõe um diálogo em que a história de vida de um indígena Terena encontra caminhos no relato de suas experiências com o seu processo de ensino e de aprendizagem no contexto da educação escolar e leve-nos a refletir sobre a complexidade que envolve o papel da escola e da postura do professor (indígena e não-indígena), neste movimento intercultural.

## **Contextos e caminhos da investigação**

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, nos aproximamos dos contextos e da realidade da educação escolar indígena de um pajé Terena, a partir de seu depoimento oral sobre como foi o seu processo de escolarização dentro da cultura Terena, coordenado por uma missão protestante na aldeia Ipegue, distrito de Aquidauana no estado do Mato Grosso do Sul.

O primeiro contato com o pajé se deu no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, na disciplina Construção do Conhecimento em Matemática, no ano de 2012, em que a professora responsável convidou dois indígenas, que eram professores contratados pela direção do CAIC (Centro de Atendimento Integrado à Criança) de Ituiutaba, para apresentarem os valores da cultura indígena que eram trabalhados no contexto escolar formal.

Para o contexto da investigação, fomos à procura do pajé no centro da cidade de Ituiutaba onde trabalha comercializando os medicamentos tradicionais feitos por ele. Apresentamos o projeto da investigação, e propomos a sua participação por meio de um relato oral, recorrendo à entrevista gravada em áudio. Desse modo, a coleta de dados pautou-se no instrumento metodológico entrevista, privilegiando a oralidade indígena e fazendo uma única indagação para iniciar o diálogo entre os pesquisadores e o sujeito: “Conte-nos como foi a sua educação escolar”.

Considerando que muitas histórias de vida indígenas são esquecidas e que a pesquisa pode possibilitar o relato de histórias e acontecimentos que nos ajudem a compreender o processo de

educação escolar indígena no Brasil, em particular, de um Terena, concordamos com Portelli (1997) ao afirmar que

a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem verdade, como as vozes – exatamente iguais (PORTELLI, 1997, p.16).

O autor aponta para uma característica que identificamos ao longo da pesquisa: cada indivíduo tem a sua memória e sua história e devemos considerar a vivência desses sujeitos fazedores de suas histórias. Portanto, elegemos a oralidade como um instrumento que nos permitisse trazer múltiplas narrativas de um mesmo acontecimento.

Na entrevista realizada, com o indígena Terena, levantamos fatos relevantes de como foi seu estudo na aldeia e fora dela. Compartilharemos com o leitor, parte de uma história contada pelo próprio sujeito, no sentido de aprendermos sobre a educação escolar indígena de quem viveu o processo em distintas dimensões.

### **Aprendendo com a oralidade indígena**

Como pesquisadoras, ao longo do processo de investigação, buscamos compreender um pouco da história de vida/cultura de um pajé Terena e seu processo escolar. Assim,

ouvimos, considerando a Ética da Diversidade, o indígena Terena (utilizaremos no discurso o nome fictício de Davi) com suas crenças e valores. A partir da indagação inicial “Conte-nos como foi a sua educação escolar”, aprendemos com a oralidade Terena sobre diversos elementos que envolveram o seu processo de escolarização e neste capítulo vamos compartilhar com você, leitor.

### ***Sobre ser índio e a infância***

*“Eu sou pajé da etnia terena tenho 66 anos. A gente ser índio é outra raça, outro costume, outros hábitos [...] costumes, comidas, é um regime diferente, os pais criou a gente em um regime diferente do de vocês.*

*No meu tempo de criança era respeitar o pai a mãe e pessoas idosas do convívio da gente, como pai e mãe. A criação da gente foi bem diferente de hoje, hoje está muito adiantado, as crianças pequenininhas já estão com celular na mão, falando só em novela, naquele tempo que eu era criado na aldeia não tinha esse processo, nem radio agente tinha, pra dizer a verdade, a gente ia escutar rádio lá no vizinho na aldeia, não era todos que tinha radio, tinha uns índios que eram mais bem de situação, tinham mais possibilidades de ganhar dinheiro, tinha um gadinho, vendia e comprava um radinho daqueles da pilhona bem grandona!*

*Então o costume da gente era assim, ia alguém lá perguntar se a gente podia ir lá no domingo, escutar o*

*rádio falar e tocar música [...] aí a gente ia pra lá e ficava lá sentadinho não mexia do lugar, era junto com os outros índios da comunidade lá no Ipegue onde é minha aldeia.”*

(Fragmento 1 da entrevista)

### ***Da Aldeia do Ipegue***

*“A aldeia do Ipegue fica no município de Aquidauana no distrito de Aquidauana, na estação de trem que chama Taunay. De Taunay pra lá já é a aldeia Ipegue. É o bananal primeiro, depois é o Ipegue uma aldeia muito velha descendo no pantanal. Eu sou índio pantaneiro de Mato Grosso do Sul, a nossa sede é campo grande, mais nós vive em Aquidauana no distrito já descendo pro pantanal, lá já é aquela parte pantanosa, pantaneira, fica mais de 50 km de Aquidauana, descendo na direção de Corumbá, quando você vai entrando no pantanal no Corumbá tem uma estaçãozinha que chama Taunay que desce para a aldeia que é mais pra baixo, já no pantanal, sou índio pantaneiro. Lá na aldeia é assim, na época que a gente cresceu, se tornou rapazinho né!, Tem a liderança dos terenas, tem o cacique o vice cacique, é tipo uma comunidade hoje, uma associação que vocês tem hoje aqui. Tem o cacique tem o vice Cacique e tem o conselheiro e o capitão que toma conta da organização como se fosse assim, uma polícia dos indígenas. Se um índio beber uma canha lá e tiver dando alteração lá, o capitão pega ele marra, se tem de marrar, executa a lei, ele é um capitão é ordenado pela FUNAI, para tomar*

*conta dessas pessoas. Uma menina foge, por exemplo, para casa do namorado ele vai lá, o capitão traz os dois faz casar, mas na presença do Cacique do Pajé, o Pajé é o conselheiro, é meu caso, mexe com os remédios faz os partos das mulheres. É uma hierarquia sabe! Tem o Cacique, tem o vice-cacique, tem o capitão, tem o pajé que é o que mexe com ramo, com plantas que é o meu caso e tem a comunidade em si, hoje eles trabalham como uma comunidade uma associação, até hoje de 04 em 04 anos tem a votação, aquele cacique pega o mandato e vota em outro cacique, entra outro cacique e toma posse. É lei lá, toda vida foi assim, até quando agente morava lá. Agente gostava dessa reunião de final de ano que fazia lá, e depois tinha o candidato, por exemplo, o parente tem candidato vai torcer para aquele, o outro parente tem candidato vai torcer para aquele, então essa é a hierarquia que tinha lá na nossa aldeia, no Ipegue.”*

(Fragmento 2 da entrevista)

### ***Saída da aldeia***

*“Morei lá na aldeia até os 19 anos, sai para servir o exército, porque lá na fronteira do Brasil com o Paraguai tem o exército e a gente tinha que servir o exército 09 meses [...] e eu sai para servir o exército, ser “praça” que fala né? Fiquei 09 meses lá, quando saí, saí com todos os meus documentos, coisa que quase os índios não faz. Lá dentro o que eu fiz? Eu estudei lá dentro, aprendi a ler e escrever, lá dentro, porque eu não sabia muito né! É lá*

*que eu fiz o terceiro ano! lê! escrevê! E tirei minha carteira de motorista lá dentro do exército, então eu sai com a identidade, com o título de eleitor, carteira de motorista, carteira do ministério do trabalho, sai com um monte de documento. Quando eu vim da aldeia eu tinha só a identidade. Lá no exército eu peguei os outro, porque eu mereci, eu passei nos teste lá, carteira de motorista, por exemplo, eu fiz o teste lá no exército de Aquidauana o nome é Batalhão de Engenharia de Combate [...] Sai e fui trabaiá. A minha intenção era ficar rico, porque eu tava com os documentos todos prontos. Ih! Quebrei a cara! queria ficar rico, trabaiando dia e noite pra voltar pra aldeia com riqueza, tô até hoje. Ah! Tenho vontade de voltar pra aldeia, toda vida, todo dia né! Todo dia! Vou agora se Deus quiser, Deus vai me ajudar, minha esposa está aposentando em outro cargo, aí vai dar uma forgadinha nos vamo lá. Quando meu filho era pequeno, tava com dois aninho eu levei ele e ela lá, pra ele (os indígenas) conhece! Mais foi uma festa, ela foi bem sucedida lá dentro. É como eu te falei, eles aceitaram, pegaram ela, levaram, sumiram com ela! Nossa! Até nove horas! Será que não vão sequestrá minha muié, aí não! kkkk, Mas gostaram dela, Eh! Daqui e dali! e professora daqui, professora dali, levam num lugar, levaram em outro, mostravam os parentes lá, mostraram os parentes e dizia: Essa aqui é prima dele, esse aqui é tio do pajé Davi. Enquanto eu fiquei conversando com os índios mais idosos, pegaram ela e levaram para outro canto.”*

(Fragmento 3 da entrevista)

## ***Das missões***

*“Na minha infância, lá na aldeia tinha a missão, que eles falavam antigamente, tinham uns americano que vinha lá dos países dele, formava uma colônia, tinha um convenio com a prefeitura, tinha um convenio com o estado de certo tinha, eu não lembro era muito pequeno, então me dava aula, esses americanos, umas mulheres bem loira, branca, bonita! Educada! Muito sábio. Agente ia lá, falava missão, nós ia na missão, só que eles não eram católicos, eles eram protestante, e falava nossa língua, só que ele não ensinava pra nós a religião dele, falava em Deus, falava na bíblia né! mas não enfocava não. A religião indígena ele é um espirito vamo dizer assim, de nascença no meu caso né! Ocê cria naquela religião, ocê confia em Deus, você não vê ele, mas é um poderoso, não precisa rezar, não precisa “enjoelha” não precisa nada, se pede pra ele uma proteção e ele vem te proteger, no caso do pajé que nem eu né! Minha vô benzia me ensinou a falar as palavras e ter fé, a gente tem que falar as palavras com fé.”*

(Fragmento 4 da entrevista)

## **Educação escolar**

*“Na missão, ensinava também aquelas cartilhas, aquela que tinha uma mão nela assim, sabe! a, b, c, d, sabe! As cinco vogais e ensinava o algarismo romano, a conta, a fazer conta de dividir de somar ensinava bem, ensinava aquelas bem “facinha” prá nos. Tinha essa mulher lá,*



*cada menino ensinava de um jeito, você que tá no segundo ano, ela ensinava o segundo ano, pra mim era primeiro ano, então ensinava primeiro ano, eu tava começando, era tudo junto, só tinha ela. Eu chegava as 07 horas, ficava até as 10, era longe, tinha o recreio a gente brincava, sujava tudo! Caía. Era servido um leite importado que vinha dos Estados Unidos, leite união, lembro bem que tinha uma mão nele, era umas latas compridas vinha dos Estados Unidos não era daqui do Brasil não, era gostoso até. [...] Foi na missão que comecei a estudar o bê-á-bá que fala né! o: a, e, i, o, u, pequei um “camiozinho devagarzinho”, aí quando eu fui pro exército, eu já tava rapaz com 19 anos, aí então, eu falei assim: Aqui agora, eu vou segui pra frente porque eu queria tirar os documentos né! E para tirar a carteira de motorista, por exemplo, não pode ser analfabeto, fui aproveitá a oportunidade. Eu comecei na missão com 09, 10 anos, foi lá que eu comecei a aprender, só que eu não fiquei lá por muito tempo não, fiquei um tempo e a gente mudou pra outra região, aí eu saí, lá não tinha, fiquei sem estudar até 19 anos, sabia alguma coisa! Assim, não lia nada sabe! Sabia alguma coisa assim: sabia um A, sabia um B, fazia conta né! Contava no dedo né!.”*

(Fragmento 5 da entrevista)

### ***Do projeto Mobral***

*“Quando eu fui pro exército era o projeto... Como chama aquele projeto antigo que fazia pro pessoal saber estudar?”*

*É... é... é... o mobral, o mobral! É mobral que chama, então! entrei no mobral. Eu fui passando todo mundo na frente lá, eu comecei no A, primeiro ano A, passei pro primeiro ano B, terminei no C, já escrevendo, fazendo conta, passando todo mundo. Lá eu aprendi mais que na aldeia, era a professora Tereza. Tinha gente de todo lugar no Brasil: Campo grande, 03 lagoas, tinha gente do pantanal, eu vim do pantanal né! Foi bom! Porque eu sai de lá pronto pro mundo né! Lá era uma escola só para os alunos soldados sabe! A gente entrava fazia um teste né! Se você tivesse escrevendo bem fica de um lado lá, se escrevesse mais pouco você ficava de outro, se fizesse tudo bem feitinho, já que falava segundo ano, você ia pra outra parte, então a professora vinha aqui, conversava com ocê e passava uma escrita pra fazê no quadro, lá naquele segundo ano, ela já passava um ditado: Vamos lá... A formiguinha carregou! A formiguinha carregou uma sementinha. [...]Tinha até no segundo ano, mas pra chegar nós no segundo ano tinha que adiantar muito, eu cheguei no segundo ano porque adiantei muito, eu corria muito, lia muito. Só que esse projeto mobral é como aquele que faz aqui, o EJA, que faz tudo no ano só. Você entrava fazia uma parte e passava você ia, pra outra parte.”*

(Fragmento 6 da entrevista)

A partir da oralidade de Davi, podemos perceber que a sua educação escolar indígena foi organizada por uma missão protestante dentro da sua aldeia, ou seja, em seu ambiente cultural. O ensino ministrado por essa acabava negando a cultura indígena

e as tradições Terenas. Este processo pode ser entendido com aculturação. A aculturação pode ser entendida como sendo os fenômenos de interação que resultam do contato de culturas. Nascimento (2013) aponta que

a aculturação, geralmente, inicia-se de forma mais ou menos espontânea, mas, posteriormente, ocorre a imposição cultural. Por isso, os acontecimentos, nos seus processos e resultados, chamados de aculturação podem ser designados, um de integração e o outro de assimilação. No primeiro os “elementos estranhos são incorporados ao sistema indígena, que os submete a seus próprios esquemas e categorias; e mesmo se provocam mudanças no conjunto da sociedade, essa reorganização adquire sentido no interior dos modelos e valores autóctones. Na assimilação a adoção de elementos externos leva à eliminação das tradições indígenas e a identidade étnica se transforma na cultura ocidental, “perdendo sua peculiaridade... e sua identificação étnica anterior” (Oliveira, 1960, p. 111) e, como parte do processo de aculturação, transforma a conduta. (NASCIMENTO, 2013, p.152)

Acreditamos ainda que, a Interculturalidade deve ser um fator a considerar na educação escolar indígena. Portanto, os saberes ligados aos conteúdos educacionais não podem restringir-se à cultura dominante, devem ser organizados a partir de contextos culturais próprios de cada etnia, tal como na cultura Terena. Deve-se considerar que os povos indígenas possuem um patrimônio de interculturalidade e, nesse sentido, a educação escolar indígena precisa ser diferenciada, de forma que os estudantes consigam relacionar suas atividades do dia a dia com os conteúdos escolares.

## Considerações

A falta de respeito com a cultura indígena (e de outros povos) não pode ser vista como algo natural em Educação. No que tange, à Ética da diversidade, deve-se ressaltar os valores e saberes dos povos indígenas e considerar os contextos e realidades de cada etnia, apontando como proposta a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas de suas aldeias, desconstruindo totalmente o pensamento de uma educação escolar indígena catequética e sociativa, que tinha (e ainda tem) como intenção a integração a uma cultura não-indígena e Cristã ou mesmo a falta de respeito que há na cultura do aluno em projetos de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

A educação escolar deve acontecer de forma que os estudantes indígenas consigam relacionar suas atividades do dia a dia com os conteúdos escolares, sendo os estudos realizados dentro ou fora de seu ambiente cultural, pois as práticas e produção de conhecimentos e saberes (tradicionalis e formais) ocorrem em todas as culturas em qualquer grupo social. Neste contexto, é importante que a Ética da Diversidade e a interculturalidade caminhem juntas no processo de ensino e de aprendizagem.

O discurso oral de Davi nos leva a refletir como a educação escolar indígena deve ser encaminhada, não como nós pesquisadoras enxergamos, algo isolado, a partir da análise de fragmentos de uma entrevista, mas sim pelas próprias palavras que traçam o perfil de uma identidade indígena que constituiu-se em um contexto intercultural, entre o formal e o informal, entre a etnia e o idioma oficial, entre a religião e a tradição e entre o saber e o fazer em cada ação na aldeia. Desse modo, escolhemos, para

finalizar nosso capítulo, um fragmento da entrevista (Fragmento 7) que nos levará, com certeza, a novas reflexões acerca da educação escolar indígena e seus desdobramentos para a leitura de mundo para além dos conteúdos.

*“Como índio deixo uma mensagem de gratidão aos nossos povos indígenas que tá lutando pelos seus direitos, até hoje resta poucas pessoas que tem coragem como eu tenho, igual a cacique Kauã Poti teve aqui em Ituiutaba, de enfrentá esse políticos corruptos que tá aí dentro da sociedade hoje, que é uma vergonha prá nós. Nós índio fica com vergonha, tomando tudo de nós, nossas terra! Nossos peixe! Nem lambari tem pra gente comer! Eu fui pro mato, por exemplo, caçar raiz, vivo de raiz, vendo raiz porque não sei estudar, não tem estudo pra ser um motorista da prefeitura, ninguém me chama então tô vendendo raiz na rua. Não tem lambari porque o inseticida que joga na cana lá, mata tudo o lambari, mata o tatu, o que come os “insetim” que o veneno mata, morre também. Então meu sentimento maior[...] Eu posso até passar, fazer meu passamento amanhã ou daqui dez anos, o que eu deixar prá vocês é o meu sentimento vergonha de ser brasileiro! Eu tenho vergonha de ser brasileiro! Está aqui minha identidade pode puxar lá em Campo Grande que vai achar minha identidade lá, e a vergonha que eu tenho é desse Brasil desse jeito, é uma vergonha! Esses corruptos fazem a lei, mas não tem lei, o cara robá não é punido, se você matar, por exemplo, um cachorro você tem três anos de cadeia sem fiança, se você matar uma pessoa você leva 100.000 lá pro juiz e ele solta você, então não tem lei nosso Brasil virou uma bagunça, minha indignação como índio é do Brasil tá sem lei.”*

## Referências

CHAMORRO, G.; COMBÈS, I. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Atenas, 1997.

IBASE. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004. 88p. Disponível em: <<http://old.socialwatch.org/es/informeImpreso/pdfs/IBASE-Educacao-Escolar-Indigena-Em-Terra-Brasilis.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.

MEDEIROS, J.S.; ANTUNES, C.P. Povos indígenas, escolas e histórias: uma abertura para a interculturalidade. **História Social**, n. 25, segundo semestre de 2013. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1844/1356>>. Acesso em: 29 set. 2017.

NASCIMENTO, J.A.M. História e cultura indígena na sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, nº. 6, 2013, pp.150-170.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p.13-49, abr. 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215/8223>>. Acesso em: 21 set. 2017.



## **BASES CONCEITUAIS, CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E PERSPECTIVAS DOS PROGRAMAS DE SAÚDE MENTAL NA ESCOLA**

Nayara Rodrigues Teodoro  
Fernando Silva Paula  
Jeanny Joana Rodrigues Alves de Santana

**Resumo:** A escola constitui-se um agente identificador de situações de risco e interventor precoce dos problemas de saúde mental. Este estudo propõe uma reflexão sobre as bases conceituais, as evidências científicas e as perspectivas dos programas de saúde mental na escola. Dados da prática e da literatura revelam que os professores enfrentam dificuldades nas situações cotidianas acerca dos transtornos, problemas ou dificuldades de aprendizagem, seja devido a lacunas na formação, sobrecarga ou da organização político-pedagógica do ensino. As normativas determinam que o currículo aborde habilidades socioemocionais, principalmente devido à necessidade de inclusão escolar, sendo a forma de implementação variável com o contexto. Para colaborar nesta realização, alguns modelos foram identificados na literatura. Nos programas integrados, a formação do professor é conduzida pela associação de métodos (cognitivos, vivenciais) e focos da educação socioemocional (fatores de risco e proteção). Impactos positivos destes programas foram relatados em termos de abrangência populacional, eficiência e sustentabilidade. Já na perspectiva em etapas, uma fase de prevenção precede ações específicas nas problemáticas previamente avaliadas em conjunto pela escola, família e equipe de saúde. Como vantagens desta intervenção têm-se a participação ativa da escola e família, e acompanhamento sistemático dos progressos alcançados em termos quantitativos e qualitativos. A implementação de



qualquer tipo de programa de educação socioemocional parece depender da valorização da oportunidade de formação dos professores (comum e continuada), da integração de esforços dos setores administrativos da educação e saúde, envolvimento ativo da comunidade e adoção de estratégias baseadas em evidências.

**Palavras-chave:** saúde mental; professores; educação socioemocional.

## **Fundamentos da saúde mental e inclusão escolar**

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre as bases conceituais, as evidências científicas e as perspectivas dos programas de saúde mental na escola. De forma mais específica, abordaremos a relevância de o professor conhecer sobre os transtornos de aprendizagem e outros transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas, também, sobre os diversos problemas e/ou dificuldades de aprendizagem que comumente se observam nos espaços de sala de aula. Adicionalmente, vamos traçar um panorama sobre evidências científicas da viabilidade de programas de educação socioemocional nas escolas. Por fim, apresentaremos uma proposta de intervenção, baseada na literatura e nas tendências político-educacionais, como às que dizem respeito à inclusão escolar.

As características cognitivas, as capacidades, interesses, condutas sociais, respostas emocionais e modos de vinculação social dos indivíduos são expressões da saúde mental e afetam o processo de aprendizagem na escola (MACEDO, 2014). Uma abordagem cuidadosa e responsável dos problemas de saúde mental nas escolas tende a evitar impactos negativos destes

problemas na vida do sujeito, com destaque para as situações de baixo rendimento escolar, frequência baixa e evasão (VIEIRA, ESTANISLAU, BRESSAN & BORDIN, 2014).

A ausência de informações confiáveis sobre os problemas de saúde mental tem repercussão direta na aprendizagem, o que produz distorções na perspectiva dos professores, gerando encaminhamentos aos serviços de saúde sem que haja uma reflexão prévia sobre a relação entre o contexto escolar e a saúde mental do aluno encaminhado (SCORTEGAGNA & LEVANDOWSKI, 2004). Outra consequência negativa pode ser o não-diagnóstico dos problemas de saúde mental, ou o diagnóstico tardio, fruto de ações baseadas em teses superficiais e sem fundamentação científica acerca do sofrimento psíquico (FRIAS & JÚLIO-COSTA, 2013; SOARES et al., 2014).

O estudo de D'Abreu e Marturano (2011) mostrou dados relativos aos transtornos psiquiátricos em crianças com queixa escolar. Observou-se que, apesar da maior parte das crianças apresentarem nível intelectual médio ou acima da média, descaracterizando as justificativas para o mau desempenho na escola, os responsáveis afirmavam que seus filhos apresentavam problemas na escola e na capacidade de raciocínio. A maioria das crianças participantes já apresentavam histórico de outros tipos de tratamentos (90%) o que indicaria uma história de problemas anteriores à chegada à clínica. Os resultados obtidos ratificam a associação da queixa escolar com outras áreas de dificuldades, o que indica uma relação entre as dificuldades, as queixas e os transtornos identificados. A pesquisa também foi importante ao mostrar a grande quantidade de sujeitos que buscam os serviços de saúde devido a queixas escolares, explicitando a persistência

dos sintomas e o prejuízo que estas trazem às crianças com queixa escolar (D'ABREU & MARTURANO, 2011).

A Organização Mundial da Saúde define saúde como o “estado de bem-estar no qual o indivíduo desenvolve suas habilidades, consegue enfrentar os estressores normais da vida, é capaz de produzir no trabalho e gerar frutos dele, e tem condições de promover sua própria contribuição à comunidade em que vive” (WHO, 2001, p.1). Esta definição não se refere somente às características individuais, mas também às circunstâncias socioeconômicas e ambientais na quais as pessoas estão inseridas (VIEIRA ET AL., 2014). Diante disto, a escola possui um papel de protagonista na identificação de situações de risco e na intervenção precoce dos problemas de saúde mental. Este espaço, muitas das vezes, é a primeira instituição de socialização do indivíduo em muitas sociedades, e onde as crianças e jovens passam a maior parte do tempo. Por isto, a “escola tem se tornado um dos mais importantes locais para a promoção da saúde e intervenções preventivas entre crianças e jovens” (WHO, 2004, p. 31).

Durante a experiência docente de um dos autores do presente trabalho, ao lecionar em curso de especialização em inclusão, foi possível notar a frequente manifestação de professores participantes das aulas acerca do interesse e dúvidas sobre temas como dislexia e TDAH. Os próprios cursistas indicaram a causa deste interesse: eles se deparam cotidianamente com crianças e adolescentes diagnosticados ou com suspeitas desses transtornos. Neste caso, o interesse pelo tema está diretamente relacionado aos desafios que o profissional encontra em sua prática pedagógica. Esta dedução a partir da prática foi confirmada no estudo de Soares e colaboradores (2014), que

demonstraram que os professores sentem que a falta de informações e preparo técnico gera insegurança e dificulta o enfrentamento de situações cotidianas que envolvem transtornos e problemas de aprendizagem.

No que se refere à inclusão escolar, além da dificuldade de identificação de sinais de problemas de saúde mental, os professores têm que lidar com a necessidade de implementar estratégias pedagógicas que promovam inclusão. Mais do que isto, a adaptação do currículo escolar deve ser realizada em contextos muitas vezes desprovidos de recursos, e sem um trabalho em rede e interdisciplinar entre educação e saúde (FRIDMAN, 2016). Portanto, é comum o sentimento de despreparo diante à inclusão, mesmo que tenham clareza de quais alterações curriculares se fazem necessárias para efetivação da inclusão escolar (MINETTO et al., 2017).

Esta não é realidade exclusiva do contexto nacional. Relatos de estudos e experiências internacionais revelam que os professores reconhecem a forte relação entre o funcionamento socioemocional dos seus estudantes e desempenho acadêmico, por exemplo, e sentem forte motivação para participar de atividades promotoras de saúde mental na escola. Estes professores sentem uma lacuna na sua capacidade de tratar destas questões, e, até mesmo apoiar os alunos na ocorrência de sofrimento mental (BROWN et al., 2017).

Mas, quando se verifica um conjunto de professores muito apreensivos e ansiosos em obter informações resumidas ou soluções prontas para enfrentar uma questão para a qual eles demonstram estar pouco preparados, faz-se necessário levar em conta a própria saúde mental do professor que, impotente diante

dos transtornos mentais que apresentam seus sintomas em sala de aula, acabam desenvolvendo, segundo Vieira et al (2014, p.13), “uma crescente dependência da figura médica, supostamente portadora de soluções rápidas, que culmina em grandes controvérsias, como a medicalização.”

Para Moysés (2001) citado por Meira (2012), a medicalização é o processo por meio do qual são transferidas para o espaço médico questões que fazem parte do cotidiano dos sujeitos. Vieira e colaboradores (2014) relacionam a questão da medicalização à falta de informações confiáveis sobre os transtornos mentais, vindas principalmente de profissionais especializados da área da saúde. Segundo estes, essa falta de informações produz não somente a desconfiança ou insegurança dos professores diante dessa problemática, como também distorce o olhar do professor, fazendo com que este passe, em muitos casos, a tomar como transtorno mental aquilo que na verdade não é, e a não interpretar como possível transtorno aquilo que de fato se constitui como tal. Ainda sobre a medicalização, os autores observam que

É possível que o fenômeno da medicalização tenha como origem a falta de informação confiável, e não sua presença. A informação leva ao desenvolvimento de autonomia, ao senso crítico e à democratização do conhecimento sobre saúde, o que deveria ser benéfico à comunidade. Em linha com esse parecer, pesquisas apontam que muitos encaminhamentos feitos ao sistema de saúde por escolas são equivocados, ocasionando sobrecarga aos já escassos recursos terapêuticos (VIEIRA et al, 2014, p.14).

## **Transtornos mentais, problemas e dificuldades de aprendizagem**

Um conhecimento elementar sobre saúde e transtornos mentais, indispensável para o profissional da Educação que lida com essas questões, é a própria distinção entre o que são transtornos mentais, problemas e dificuldades de aprendizagem. Vejamos, dessa forma, como esses conceitos são concebidos dentro do campo de estudos da Saúde Mental. Segundo Fleitlich-Bilyk et al. (2014), os transtornos mentais comportam condições bastante variáveis, que vão desde pessoas que vivenciam um transtorno e mesmo assim seguem levando sua vida de maneira produtiva, até casos de TDAH mais leves ou intensos em que as pessoas aprendem a se adaptar aos sintomas. No entanto, existem transtornos que são incapacitantes e que geram prejuízos maiores ao indivíduo, à família e à comunidade. Segundo esses autores,

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

Para ser caracterizado como um transtorno, devem ser observados sinais e sintomas que refletem diversas alterações no funcionamento do corpo, principalmente do cérebro. A identificação dessas falhas adaptativas mais graves é um dos critérios que distingue um transtorno de um problema mental. Outra diferença é que os transtornos tendem a ser duradouros,

enquanto os problemas geralmente são transitórios (FLEITLICH-BILYK et al., 2014).

Os transtornos específicos de aprendizagem foram definidos por Seabra e colaboradores (2014, p.189) como “aqueles que afetam o funcionamento do sistema nervoso central, levando a desempenhos abaixo do esperado em testes padronizados de leitura, escrita ou matemática e interferindo, assim, no rendimento escolar ou em atividades em que tais habilidades são necessárias.”. Conforme estes autores, os transtornos de aprendizagem são herdáveis geneticamente e os prejuízos que causam são persistentes ao longo da vida do sujeito. Colocam ainda que, para poder afirmar que um aluno tem algum transtorno específico de aprendizagem, é preciso primeiro excluir qualquer outro aspecto que possa se constituir como a causa do mau desempenho. Relvas (2008), por sua vez, descreve o transtorno de aprendizagem como um conjunto de sinais sintomáticos que geram muitas perturbações no que tange o aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e de manutenção de saberes.

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

outras figuras de referência podem ajudar a solucionar o problema.

Para Braga e colaboradoras (2007) os problemas de aprendizagem devem ser entendidos como resultantes da articulação de fatores orgânicos, cognitivos e afetivos. Além destes, as autoras ainda levam em conta fatores de ordem familiar, social e educacional, propondo ainda que os problemas de aprendizagem devem ser compreendidos na relação entre ensinante e aprendente. Nesta definição, pode-se apreender o quão amplo é o conjunto de elementos abarcados pela noção de problemas de aprendizagem, o que nos alerta para o cuidado que se deve ter antes de afirmar que um aluno tem “transtorno de aprendizagem”.

Segundo Relvas (2008) as dificuldades de aprendizagem podem ser ocasionadas por problemas passageiros, como um conteúdo escolar no qual a criança não conseguiu compreender com êxito. Também podem ser geradas por outras causas, como alterações das funções sensoriais, doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, deficiência mental e doenças neurológicas. O termo dificuldade de aprendizagem, segundo Fonseca (2005), é mais abrangente e globalizante, tendo causas relacionadas ao próprio indivíduo que está aprendendo e ao professor que tange os métodos de ensino utilizados, o contexto, o ambiente físico e social da escola.



## **Habilidades socioemocionais no currículo escolar**

Os guias internacionais que tratam da inserção do tema “saúde” no currículo escolar visam o desenvolver nos alunos conhecimentos e habilidades que favoreçam o seu desenvolvimento e bem-estar. Isto serve para que eles assumam a responsabilidade e o papel ativo na aprendizagem de estilo de vida saudável. Alguns temas no escopo da saúde mental, geralmente mencionados nestes guias, são: comunicação com os outros; identificação e resolução de problemas e conflitos interpessoais; gestão do estresse; diversidade e igualdade (GOMES, 2009).

Alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) a Base Nacional Comum Curricular aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017) contempla o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pois coloca como algumas das competências gerais a serem trabalhadas na escola

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais.

O trabalho pedagógico do terceiro e do quarto ciclo do ensino fundamental abrange conteúdos referentes ao autoconhecimento para o autocuidado. Neste bloco o aluno

compreende que saúde tem uma dimensão pessoal, ou seja, o indivíduo traça o seu caminho em direção ao bem-estar físico, mental e social. Por isto, neste tópico são importantes conceitos sobre autonomia, liberdade e situações de risco. Fazem parte do âmbito da saúde mental temas como construção de identidade, autoestima, cuidado do corpo, valorização de vínculos afetivos e convívio social (BRASIL, 2017).

Para realizar este trabalho, as competências foram listadas na diretriz e caracterizadas em termos do que se espera alcançar em cada faixa etária ou etapa escolar. Por exemplo, na educação infantil a competência denominada “o eu, o outro e nós” abrange o conhecimento de si e do outro, bem como o respeito às diferenças e suas expressões. Espera-se que as crianças entre quatro anos e cinco anos e onze meses possam “usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos”. No ensino fundamental este objetivo foi situado no componente “ensino religioso”, e espera-se que a habilidade de “identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós” seja abordada ainda no primeiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017).

Mesmo inserido na política nacional de educação, o tema da educação socioemocional é considerado controverso para os professores, principalmente na forma de aplicação e mensuração de resultados de aprendizagem (MARINHO, SILVA & FERREIRA, 2015). A normativa da Base Nacional Comum Curricular orienta que a forma de abordar os temas transversais seja adaptada ao contexto regional da escola, com efeitos na formulação do projeto político pedagógico da escola e no plano de aula dos professores (BRASIL, 2017). Entretanto, o que pode ocorrer é a falta de sistematização gerando, por consequência, a

realização de atividades esporádicas, e os temas sendo tratados de forma marginal e episódica (MARINHO et al., 2015).

Outra preocupação da comunidade científica sobre a formação de professores para educação socioemocional refere-se à necessidade de mudança de paradigma saúde-doença. Os professores precisam conhecer os conceitos em saúde mental (por exemplo, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem), mas também é necessário superar o modelo biomédico de saúde em favor de uma perspectiva ampla do processo saúde-doença. Isto exige que as práticas educativas sejam concebidas pela integralidade, problematização, participação popular e valorização dos saberes da comunidade. Isto quer dizer, também, que o professor não deve tomar para si a responsabilidade integral de tratar destes temas, pois isto extrapola sua formação e atribuições na escola. Este trabalho depende da alocação de tempo e espaços específicos para tal, bem como disponibilização de profissionais capacitados (MARINHO et al., 2015).

## **Experiências em saúde mental na escola**

Como é reconhecido o interesse de os professores integrarem a promoção de saúde mental na escola (BROWN et al., 2017), eles devem ter acesso a oportunidades de formação profissional com qualidade. Os programas psicoeducativos voltados para as questões de saúde mental na escola em geral têm como objetivo

promover o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, que favoreçam

o bem-estar físico, mental e emocional, no âmbito individual e coletivo. Essa abordagem [...] está direcionada para o suporte e o empoderamento dos educadores e dos demais profissionais vinculados ao contexto escolar (PRADO & BRESSAN, 2016, p. 108).

Alguns estudos sugerem a metodologia de projetos na formação dos professores para o cumprimento dos objetivos de educação socioemocional. Um exemplo ilustrativo é a abordagem das competências pessoais e sociais direcionadas para a prevenção de sintomas de ansiedade, promoção do bem-estar, da resiliência e autorregulação em adolescentes. Neste procedimento o professor é incentivado a planejar e executar um projeto com supervisão dos formadores. Os módulos de conhecimento compreendem os fundamentos da saúde mental na escola, os princípios da metodologia de projetos e o desenvolvimento do projeto idealizado pelo professor. Ao final, o profissional formado deve realizar o processo formativo com a comunidade escolar, para multiplicar os alcances das ações (TOMÉ et al., 2017).

O processo formativo com o professor pode ser realizado após uma investigação ampla sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças, que tenha indicado déficits ou mal funcionamento de processos cognitivos (MORALES et al., 2017). Supõe-se que esta estratégia seja adequada e eficaz, porque a adaptação das estratégias pedagógicas, as técnicas de treino cognitivo e comportamental e as orientações aos pais serão individualizadas, conforme as necessidades das crianças.

Outra proposta que parece promissora neste campo é o modelo integrado de ações. Ele consiste na fusão de várias estratégias em educação socioemocional, visando múltiplos fatores de risco e proteção, de modo coordenado. Pode ser

realizada no nível horizontal de ações, ou seja, objetivando múltiplos níveis de risco, e ao mesmo tempo no nível vertical, integrando programas ao longo dos níveis. As intervenções baseadas nesta perspectiva parecem alcançar impactos mais amplos em mais estudantes (considerando a heterogeneidade desta população), ser mais eficiente e mais fácil de implementar, com qualidade e de modo sustentável (DOMITROVICH et al., 2004).

A sinergia de ações no modelo integrado pode ser exemplificada em programas de formação de professores sobre saúde mental. Uma intervenção psicoeducativa promoveria oportunidades de conscientização sobre os conceitos, incentivaria a problematização através da reflexão sobre estudos de caso, demandaria debates e rodas de conversa sobre fatores de risco e proteção. Este procedimento tem como “ingrediente ativo” a estratégia cognitiva, mas carece de reforçamentos ou de oportunidades práticas. Uma estratégia pode ser robusta na exibição de competências (isto é, na ativação comportamental), embora outra possa enfatizar a inibição comportamental, como o que ocorre em situações de estigma nos casos de sofrimento mental (PRADO & BRESSAN, 2016). A integração entre estas estratégias pode ter efeitos mais poderosos do que quando aplicadas individualmente (DOMITROVICH et al., 2004).

Um exemplo de aplicação do modelo integrado em saúde mental na escola é aquele que visa impacto nos fatores de risco e proteção para comportamentos agressivos, por meio de treino de professores em estratégias de manejo da agressividade em sala de aula, associada ao treino de habilidades socioemocionais de crianças. Tomando o auto controle como alvo da intervenção, o treino de professores pode auxiliar na redução de comportamentos

agressivos/disruptivos por meio da condução de situações pelo professor. Ao mesmo tempo, a instrução formal aos alunos, por meio de realização de “lições” visa facilitar a regulação emocional, resolução de problemas e habilidades de resolução de conflitos. A integração ocorreria pelo estabelecimento de contingências nas quais o professor treina suas habilidades numa mesma situação em que os alunos praticam o que fora treinado nas “lições” (DOMITROVICH et al., 2004). O psicólogo escolar estaria observando e fornecendo orientações técnicas, com base na análise funcional das contingências de comportamento.

Neste sentido, é possível se perguntar sobre o papel dos especialistas nos programas de prevenção em saúde mental que ocorrem nas escolas. Considerando que em alguns contextos há baixa disponibilidade destes profissionais para realizar tal função, seria possível que os profissionais da escola, quando devidamente treinados, assumissem este papel? Um estudo de meta análise a este respeito (SANCHEZ et al., 2018), que analisou programas realizados com crianças que estavam, em média, no segundo ano do ensino básico demonstrou maiores efeitos para intervenções focalizadas do que para programas de prevenção para problemas específicos, sendo que estes dois tipos obtiveram melhores resultados do que as estratégias de prevenção genéricas. Quando os serviços eram integrados às instruções acadêmicas, ou tinham como alvo problemas de comportamentos externalizantes, que empregavam estratégias de manejo de contingências e ocorriam mais de uma vez por semana os efeitos positivos foram mais fortes.

Sanchez e colaboradores (2018) mostraram evidências quantitativas de que deve ser priorizada a inserção de cuidados em saúde mental no contexto escolar. Este estudo demonstrou “o

importante papel que as pessoas que estão naturalmente na vida da criança podem exercer em implementar serviços de saúde mental” (p. 161). Também de grande importância foi o resultado acerca da duração do programa. Pensando em viabilidade, sustentabilidade e custo envolvido, foi encorajadora a evidência de que serviços relativamente breves têm efeitos comparáveis às intervenções longas. Mais do que isto, a intensidade desta duração parece ser melhor indicador de resultados. Quanto mais frequente ele ocorre, melhores são os ganhos. Existem evidências que estes preceitos funcionam, também, em programas realizados no ensino superior (CONLEY et al., 2017).

Em termos de estruturação dos serviços, Conley e colaboradores (2017) em sua meta análise chamaram a atenção para os instrumentos de verificação da eficácia do programa. As medidas mais comuns utilizadas para isto foram os de auto relato, seguidas por observações comportamentais e medidas fisiológicas. Muito pouco foi estudado em termos do desempenho acadêmico, entrevistas diagnósticas ou relatos de pares. Deste estudo apreende-se que a boa estruturação de programas de intervenção depende de coleta de múltiplas fontes de informações de resultados, inclusive quanto ao contexto social do público-alvo da estratégia (CONLEY et al., 2017).

Ainda falando sobre a importância da participação ativa da comunidade nos programas de saúde mental em contextos educacionais, os programas sistematizados, baseados na realização de fases podem ser apropriados se considerarmos políticas públicas de educação e saúde. Um estudo que utilizou uma intervenção baseada na família e escola promoveu treino de manejo de problemas de comportamento por meio de um programa denominado como “intervenção em etapas” (em inglês

The Stepped Care Family Intervention – SCFI) (ADHIKARI et al., 2018).

As etapas da intervenção deste programa (ADHIKARI et al., 2018) são as seguintes. Inicialmente, é realizada uma atividade psicoeducativa e de conscientização, que serve para levantamento de problemas comportamentais e psicossociais que as crianças demonstravam em casa e no ambiente escolar. Nesta fase os pais e professores aprendem como lidar com tais comportamentos. O conselheiro psicossocial (profissional responsável por aquele grupo de intervenção) realiza sessões de discussão a fim de abordar principais causas e impactos dos comportamentos listados. Podem ser utilizados instrumentos como escalas de comportamento e adaptação funcional. Isto serve de avaliação inicial para o passo seguinte, que é o engajamento da família e da escola no tratamento. É quando o trabalho em conjunto tem como objetivo prover estratégias de manejo dos problemas, suporte social, melhora no funcionamento familiar e redução dos problemas de comportamento da criança (ADHIKARI et al., 2018).

A etapa do monitoramento dos progressos é feita mediante visitas que o conselheiro faz aos contextos da criança. Ele utiliza técnicas como seleção de comportamento-alvo; seleção de sistema de recompensa; implementação de esquemas de reforçamento imediato ao comportamento-alvo e consistência de contingências. De fundamental importância nesta fase é o uso de sistema de indicadores comportamentais personalizados, baseados nos comportamentos problema que precisam ser modificados (ADHIKARI et al., 2018).



O programa foi testado em uma comunidade rural em que viviam crianças entre 5 e 15 anos de idade. Na primeira etapa foi elaborada uma lista de problemas de comportamento, sendo os considerados pelos professores e pais como os mais disruptivos foram: comportamento aditivo; dificuldades em prestar atenção nos estudos; ficar com raiva facilmente e brigar sobre problemas pequenos; desobediência e roubo. No programa foram propostas estratégias como a reestruturação de rotinas. As crianças tinham agendas com tarefas por horários, e o cumprimento das mesmas era reforçado, sendo os agentes os pais e professores. Os professores foram encorajados a criar ambientes de aprendizagem mais favoráveis e desenvolveram estratégias para trabalharem mais próximos aos pais. Isto serviu para personalizar o processo educativo, adaptando as estratégias às necessidades individuais das crianças (ADHIKARI et al., 2018).

Como resultados da intervenção em etapas foi verificado que houve redução nos escores de prejuízos funcionais decorrentes dos comportamentos disruptivos. A avaliação qualitativa indicou que as crianças mantinham comportamentos mais consistentes de higiene pessoal, fazer tarefas escolares em casa e conseguiam melhor qualidade no controle atencional na escola. Tanto pais, professores como o conselheiro que realizou a intervenção notaram expressiva redução de comportamentos externalizantes. Houve diminuição dos ataques de raiva e agressividade em sala de aula, e as crianças passaram a tomar banho e estudar sem a necessidade de um adulto dar ordens. Assim, os pesquisadores (ADHIKARI et al., 2018) consideraram que a intervenção em etapas é viável para implementação em comunidade, e foi considerada positiva e aceita pelos pais e professores.

## **Programa de educação socioemocional: proposta baseada em evidências**

A partir do estudo dos exemplos de experiências de desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola, mencionadas previamente, podemos pensar que, na nossa realidade, é possível fazer adaptações dos projetos que nos mostraram evidências de viabilidade e sustentabilidade. Neste tópico vamos expor o funcionamento de um programa (Figura 1) elaborado considerando as evidências já mencionadas, e, também, a realidade da gestão em saúde e educação da qual vivemos.

Iniciar o projeto por uma etapa de prevenção em saúde, como sugerido no estudo de Adhikari e colaboradores (2018) parte do princípio de razoabilidade, uma vez que, no total da comunidade há uma heterogeneidade da presença de sintomas em saúde mental, em diferentes níveis e durações, sendo causados por uma multiplicidade de fatores. Concorde-se que o trabalho deva ser feito mediante participação ativa da comunidade escolar, dos pais ou responsáveis, e da equipe de saúde que realiza a atenção primária.

Neste trabalho preventivo podem ser utilizadas técnicas de psicoeducação (PRADO & BRESSAN, 2016), fornecendo conhecimentos sobre o transtorno, mas também estabelecendo rede de suporte social, com dicas básicas de manejo dos problemas que podem ocorrer em casa e na escola (ADHIKARI et al., 2018). Nesta etapa participam especialistas em pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, serviço social e áreas médicas (pediatria, neurologista e psiquiatra). No trabalho os especialistas dão orientações gerais que podem ser implementadas nos ambientes escolar e em casa. É imprescindível a participação dos

profissionais que atuam na atenção primária, pois eles têm um papel importante nos casos atendidos, uma vez que as decisões que eles tomam envolvem encaminhar o paciente para nível superior de atenção, ou mantê-lo nos cuidados primários. Ressalta-se, também, a importância de professores e pais responderem questionários e escalas que tratam de sinais comportamentais, frequência, duração e intensidade dos comportamentos problema das suas crianças. Este tipo de levantamento servirá para que um membro da equipe do programa possa monitorar os resultados da intervenção psicoeducativa nas visitas domésticas e escolares (ADHIKARI et al., 2018).

As visitas domésticas e escolares da primeira etapa servirão de parâmetro para o começo da segunda etapa. Só seguirão no programa as famílias que não obtiverem resultados satisfatórios no sentido de melhoria na adaptação funcional da criança nos vários contextos da vida. Nesta segunda etapa os especialistas utilizarão procedimentos técnicos de suas respectivas áreas para elaboração de hipóteses diagnósticas. O trabalho de avaliação seria realizado de modo interdisciplinar, ou seja, integrando conhecimentos das diversas disciplinas, e um relatório deste processo seria elaborado em conjunto para subsidiar propostas de encaminhamento (MORALES et al., 2017).

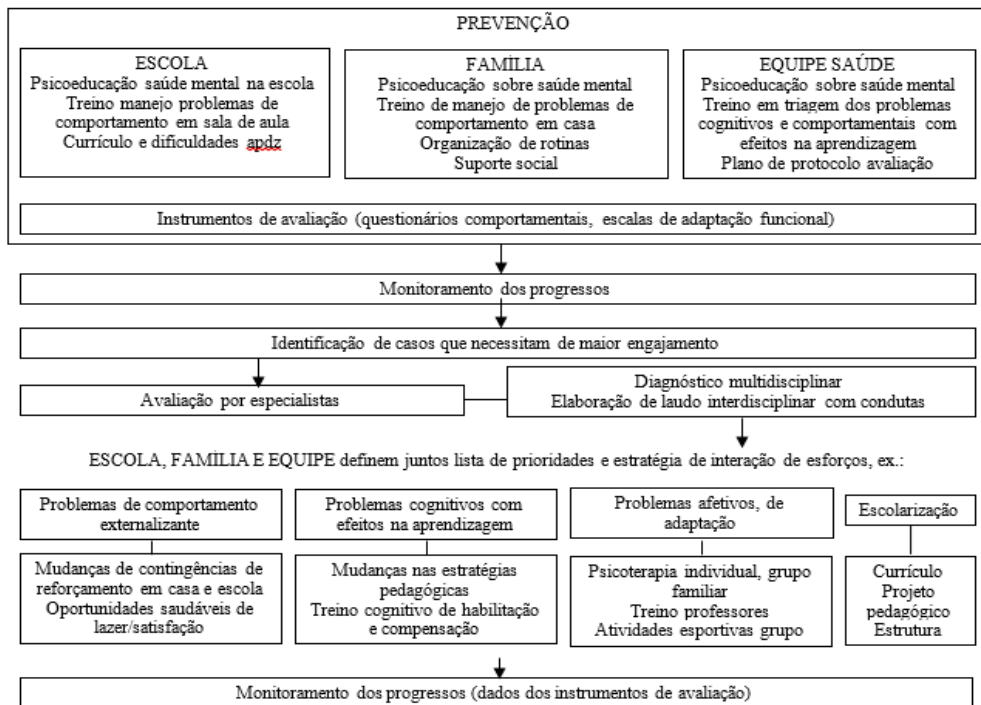
Em uma terceira etapa a família, escola e equipe de saúde ingressam em uma intervenção. Esta intervenção se inicia pela atualização da lista de comportamentos-problema da criança, bem como da identificação de comportamentos que deveriam ser aprendidos (meta). Com base nesta lista, os participantes seriam treinados no uso de técnicas de contingências de reforçamento, visando aplicação de esquemas de reforçamento para aumentar a frequência de comportamentos saudáveis e extinguir a ocorrência

dos comportamentos problema listados. Seria dada ênfase à necessidade de mudança ambiental, incrementando oportunidades à criança para o lazer e horas de satisfação, bem como estabelecimento de agenda com tarefas a serem executadas de modo consistente (por exemplo, autocuidado, higiene, estudar em casa, ajudar no cuidado da casa) (ADHIKARI et al., 2018).

A lista de situações problema também pode exigir um trabalho mais próximo entre a comunidade escolar, a família e a equipe de saúde. Por vezes será necessário que a criança desenvolva conhecimentos e habilidades por meio de protocolos de intervenção, como nos casos dos transtornos específicos de aprendizagem. Seja um trabalho voltado para mudança de contingências de reforçamento, ou um trabalho direcionado para treino cognitivo, um membro da equipe do programa realiza visitas regulares para utilizar procedimentos de verificação dos progressos (ADHIKARI et al., 2018).

Após o treinamento com os pais e escola sobre treino cognitivo e de contingências de reforçamento o membro da equipe faria visitas nos ambientes mencionados para monitoramento do progresso no programa. Novamente, ele pode utilizar medidas quantitativas pela aplicação de questionários e escalas, bem como realização de entrevistas e observação do comportamento (ADHIKARI et al., 2018). Com este levantamento de dados os participantes (família, escola, criança, profissionais da saúde) e equipe que executou o programa analisará se os objetivos foram alcançados e, assim, finalizado a intervenção, se ela permanece no programa para atender outra necessidade, ou se ocorrerá o encaminhamento para outro tipo de atendimento.

Figura 1. Modelo de programa de educação socioemocional.



Fonte: Adaptado de ADHIKARI et al., 2018 e MORALES et al., 2017.

## **Considerações finais**

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

O contexto sócio-político-educacional está cada vez mais requerendo da comunidade escolar e da população em geral a sistematização de ações que promovam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (BRASIL, 1997, 2017). Parte-se do princípio que estas são competências essenciais a que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos têm direito de aprender. A adequação dos currículos e projetos pedagógicos com esta vertente pode ser oportunidade para testar programas de intervenção baseados em evidências científicas.

Os inúmeros projetos disponíveis em publicações científicas podem ser o ponto de partida para a formulação de estratégias que sejam adaptadas a cada realidade. Para isto, parece ser sensato o trabalho integrado entre a comunidade, a gestão em educação e a gestão em saúde. Não é possível conceber a

formação humana integral sem que as instâncias administrativas trabalhem de modo integrado e em rede (BRASIL, 2017).

## Referências

ADHIKARI, R. P. UPADHAYA, N, SATINSKY, E. N., BURKEY, M. D., KOHRT, B. A.; JORDANS, M. J. D. Feasibility study of a family and school-based intervention for child behavior problems in Nepal. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, 12(20), 1-11, doi: <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0226-3>.2018.

BRAGA, S. S.; SCOZ, B. J. L.; MUNHOZ, M. L. P. Problemas de aprendizagem e suas relações com a família. **Revista de Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, p. 149-159, 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862007000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, saúde**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BROWN, E. L., PHILLIPPO, K., RODGER, S.; WESTON, K. J. Editorial, **Advances in School Mental Health Promotion**, 10(1), 1-4, 2017. doi: 10.1080/1754730X.2016.1257035.

CONLEY, C. S., SHAPIRO, J. B., KIRSCH, A. C.; DURLAK, J. A. A Meta-Analysis of Indicated Mental Health Prevention Programas for At-Risk Higher Education Studens. **Journal of Counseling Psychology**, 64(2), 121-140, 2017. doi: 10.1037/cou0000190

D'ABREU, L. C. F., & MARTURANO, E. M. Identificação de problemas de saúde mental associados à queixa escolar segundo o DAWBA. **Psico**, 42(2), 152-158.

DOMITROVICH, C., BRADSHAW, C., GREENBERG, M., EMBRY, D., PODUSKA, J., & IALONGO, N. Integrated models of school-based prevention: logic and theory. **Psychology in the Schools**, 47(1), 71-88, (2009). doi: 10.1002/pit

FLEITLICH-BILYK, Bacy et al. Saúde e transtornos mentais. In: ESTANISLAU, Gustavo M; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (Org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Cap. 2. p. 25-36.

FONSECA, V. Dificuldades de Aprendizagem: Na busca de alguns axiomas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. 39(3), 13-38. 2005.

FRIAS, L., & JÚLIO-COSTA, A. Os Equívocos e Acertos da Campanha “Não à Medicalização da Vida”. **Revista Psicologia em Pesquisa-UFJF**, 7(1), 3-12, 2013. doi: http: 10.5327/Z1982-1247201300010002.



FRIDMAN, M. W. **Alunos com transtornos mentais: fantasmas da inclusão escolar?** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. 2016.

GOMES, J. P. As Escolas Promotoras de Saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar. **Educação Porto Alegre**, 32(1), 84-91, 2009.

MACEDO, L. Apresentação. In G. M. Estanislau; R. A. Bressan (Orgs.) **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. (pp. IX – X).Porto Alegre: Artmed. 280p. 2014.

MARINHO, J. C. B.; SILVA, J. A.; FERREIRA, M. A educação em saúde como proposta transversal: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. **História, Ciências, Saúde**, v.22, n.2,429-443.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 16(1), 135-142. 2012.

MINETTO, M. F., CRUZ, A, C, B., BARIL, N., KOBREN, R. C., CORREA, W., MACIEL, M. A. S., MILANI, G. D., & CARNIEL, T., C. A. As concepções dos educadores sobre inclusão após vinte anos da mudança da Lei de Diretrizes e Bases. **Revista Pluralidades em Saúde Mental**, 6(2), 73-84. 2017.

MORALES, N. M. O. Serviço Especializado em Desenvolvimento e Aprendizagem – SEDA: Projeto de assistência às crianças e adolescentes com dificuldades escolares. **Trabalho não publicado**. 2017.

PRADO, A. L., & BRESSAN, R. A. Estigma da mente: transformando o medo em conhecimento. **Revista de Psicopedagogia**, 33(100), 103-109. 2016.

RELVAS, M. P. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

SANCHEZ, A. L., CORNACCHIO, D., POZNANSKI, B., GOLIK, A. M., CHOU, T., & COMER, J. S. The Effectiveness of School-Based Mental Health Services for Elementary-Aged Children: A Meta-Analysis. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, 57(3), 153–165, 2018.

SCORTEGAGNA, P. & LEVANDOWSKI, D. C. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. **Revista Interações**, 9(18), 127-152. 2004.

SEABRA, A. G. et al. O que são transtornos de aprendizagem. In: ESTANISLAU, Gustavo M; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (Org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Cap. 14. p. 189-206.

SOARES, A. G. S., ESTANISLAU, G., BRIETZKE, E., LEFÈVRE, F., & BRESSAN, R. A. Percepção de professores de escola pública sobre saúde mental. **Revista de Saúde Pública**, 48(6), 940-948. 2014. doi: 10.1590/S0034-8910.2014048004696

TOMÉ, G., MATOS, M. G. M., GOMES, P., CAMACHO, I., & GASPAR, T. Promoção da Saúde mental nas escolas – Projeto ES´COOL. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, 8, 173-184. (2017).

VIEIRA, M. et al. Saúde mental na escola. In: ESTANISLAU, Gustavo M; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (Org.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014. Cap. 1. p. 13-24.

WHO. **Prevention of mental disorders**: effective interventions and policy options: summary report. Genebra: World Health Organization. 2004. Disponível em: [http://www.who.int/mental\\_health/evidence/en/prevention\\_of\\_mental\\_disorders\\_sr.pdf](http://www.who.int/mental_health/evidence/en/prevention_of_mental_disorders_sr.pdf). Acesso em: 03 nov. 2017.

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DA SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES

Eduardo de Freitas Bernardes  
Fernando Silva Paula

**Resumo:** O mundo do trabalho exige constantes adaptações, as quais nem sempre são atingidas por boa parte dos sujeitos. A saúde mental do trabalhador vem se tornando um motivo de preocupação para os estudiosos na área, na medida em que o trabalho se constitui, cada vez mais, em fator determinante para o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. Algumas variáveis, sobretudo externas, não só impedem adaptação como podem desenvolver quadros crônicos de estresse, como a *Síndrome de Burnout* (SB). Esta doença possui três eixos básicos: exaustão emocional, cinismo (ou despersonalização) e dimensão de ineficácia (ou baixa realização pessoal). Estes podem se manifestar nos indivíduos através da ocorrência persistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos negativos frente ao trabalho e às demais pessoas inseridas neste contexto. Algumas perguntas e características básicas se fazem pertinentes para identificação dos padrões específicos. O quadro de *burnout*, apesar de possuir fortes relações com o estresse e a depressão, por conta da semelhança entre os sintomas, não se confunde com estes, pela sua especificidade. Apesar das semelhanças em relação aos sintomas, a ocorrência deste tipo de doença está necessariamente ligada ao contexto do trabalho. A profissão, que antes era vista quase como um sacerdócio (vocação), não acompanhou, de certa forma, as mudanças através dos tempos no mundo do trabalho; e parece que os educadores de modo geral não têm se beneficiado de boa parte das mudanças surgidas. Este trabalho buscou abordar alguns aspectos referentes à síndrome de *burnout* no contexto educacional, além de destacar as especificidades do *burnout* dirigidas à categoria docente. Palavras-chave: *Burnout*. Saúde mental. Professores.

## **As transformações no mundo do trabalho e a saúde do trabalhador**

O mundo do trabalho oferece uma enorme variedade de criação, gestão, desenvolvimento e atuação, na qual os diferentes sujeitos tentam se adaptar buscando, além do desenvolvimento próprio, o desenvolvimento de toda uma sociedade. A dinâmica deste mundo parece ser a mais intensa e com os efeitos mais relevantes na vida das pessoas. Ao longo da história, as revoluções culturais e tecnológicas vêm fazendo com que este mundo sofra alterações dos mais variados tipos. A revolução tecnológica, por exemplo, alterou significativamente o modo como as pessoas se relacionam, independente do contexto no qual estejam, juntamente com as mudanças históricas e culturais. Estas mudanças na dinâmica das relações humanas também se estenderam ao mundo do trabalho, positiva e negativamente.

Neste sentido, a saúde do trabalhador, sobretudo sua saúde mental, vem se tornando um motivo de preocupação para os estudiosos na área e, há anos, vem sendo analisada pelos pesquisadores. A saúde mental no trabalho constitui-se um fator relevante e determinante a ser considerado para o desenvolvimento social e, sendo assim, é preciso pensar também no trabalho como condição garantidora da saúde mental dos indivíduos. O ambiente de trabalho pode contribuir para o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos ou, por outro lado, causar uma série de doenças cardíacas, gastrointestinais, somáticas e mentais, destacando entre estas últimas os transtornos de ansiedade e transtornos de humor (depressivos) (PRICE, KOMPIER 2004).

## Estresse

Adaptar-se para este mundo extremamente dinâmico e em transformação tornou-se a tarefa mais complicada nos últimos tempos. Isso requer algumas habilidades que podem não estar presentes em muitos indivíduos, como a capacidade de se adequar a uma série de situações e exigências do próprio ambiente. Estas adaptações podem fazer com que os indivíduos, frente às exigências do meio, possam identificar uma situação como sendo prazerosa ou ameaçadora.

No caso em que uma situação de adaptação seja considerada ameaçadora, os indivíduos podem se considerar capazes ou não de enfrentá-la. Se a situação pode ser enfrentada de forma eficaz, cria-se, a partir dela, a capacidade para se adaptar a situações semelhantes. Mas caso isso não aconteça, haverá um quadro persistente de inadequação, onde poderá ocorrer a manifestação de sintomas fisiológicos, psicológicos e comportamentais que desequilibram o funcionamento normal do organismo. A este conjunto de sintomas, costumeiramente, chamamos de *estresse*.

O termo estresse foi proposto pela primeira vez por Hans Selye (1950), com o nome de “Síndrome da Adaptação Geral”. Esta síndrome é composta por três fases: 1) reação de alarme: onde há liberação de adrenalina, cortisol e outras substâncias que fornecem energia ao organismo; 2) resistência: caso a ação do evento estressor persista, é exigido que o organismo se adapte a esta situação, alterando o seu metabolismo; e 3) esgotamento: quando a reação do estressor ao qual o organismo se adaptou se mantém por um longo período de tempo, havendo uma queda significativa de energia necessária para enfrentamento da

situação. Ao dar início a manifestação do estresse, instala-se um processo bioquímico prolongado no organismo. Ao final da terceira fase, poderá haver uma propensão ao adoecimento, dependendo das constituições genéticas ou do estado emocional do indivíduo na ocasião. É preciso salientar que todas as respostas ao estresse fazem parte de um processo, e não uma reação independente.

### **Estresse e Síndrome de *burnout* (SB)**

Em termos adaptativos, nem sempre os indivíduos se comportarão da mesma forma ou reagirão igualmente a uma mesma situação estressante e, cumulativamente, os níveis de estresse podem evoluir a uma série de doenças, entre elas, a *Síndrome de burnout* (SB) ou *Síndrome do Esgotamento Profissional* (SEP - termo menos utilizado).

O termo *burnout* surgiu no contexto em que o psicanalista nova-iorquino Herbert J. Freudenberger, ao investigar a si mesmo e também os trabalhadores da área de Saúde, classificou a doença como um quadro de esgotamento físico e mental com intensa irritabilidade, relacionado às condições aversivas de trabalho dos profissionais da área da Saúde atuando junto a dependentes químicos (FREUDENBERGER, 1974). A partir de seu artigo lançado em 1974, o termo “Staff Burnout”, passou a merecer a devida atenção. Em seus estudos, Freudenberger teve acesso aos relatos dos trabalhadores (voluntários ou não) onde estes se queixavam da falta de energia e sobrecarga em suas tarefas de ajuda e assistência em relação aos pacientes. Conjuntamente, todos esses profissionais relatavam um certo distanciamento em

relação aos pacientes e a sensação de que suas atribuições eram inúteis ou que não faziam sentido algum.

Além de Freudenberger, a definição mais utilizada sobre burnout é a utilizada pela psicóloga social americana Cristina Maslach, a qual cita a SB como desgaste físico e emocional que pode levar a uma perda da motivação no ambiente de trabalho, podendo evoluir até ao aparecimento de intensos sentimentos de fracasso.

Do ponto de vista biológico, a SB pode causar insônia, alterações na pressão arterial, liberação de cortisol, perda de memória, problemas de atenção, irritabilidade e perda de capacidade de se relacionar com outras pessoas, etc. Estes sintomas causam uma queda significativa na produtividade. É semelhante a um quadro de depressão, mas não são a mesma coisa. Um indivíduo que apresente quadro depressivo pode manifestar todos os sintomas em qualquer outro ambiente fora do trabalho. Já no caso do burnout, um distanciamento temporário do trabalho é uma das ferramentas comprovadamente eficazes mais utilizadas para redução do quadro clínico. No entanto, apesar da enorme quantidade de estudos na área, estas diferenciações ainda não estão claras para os pesquisadores, que não chegaram a um consenso para diferenciar a SB de outros quadros depressivos, apesar de suas especificidades distintas.

A SB também pode ser definida como um quadro crônico de perda prolongada de energia de um indivíduo dentro do contexto de trabalho, o que a difere do estresse, por exemplo, que tem um quadro transitório de perda de energia. Esta síndrome, em termos de diagnóstico, precisa que seus sintomas estejam



diretamente relacionados ao contexto laboral, pois caso contrário, não se caracteriza como burnout.

De todo modo, é facilmente perceptível o fato de que esta doença tem como desencadeador, exclusivamente, o contexto do trabalho. Condições estruturais e/ou institucionais inadequadas para atuação profissional, além de problemas de relacionamento com chefe, colegas ou usuário final do serviço prestado (clientes, pacientes, alunos) podem ser um dos desencadeadores de vários sintomas desta síndrome. Esta doença circunscreve uma condição trabalhista muito adversa, seja na relação com os pacientes (profissionais da saúde), alunos, colegas, chefia ou na própria estruturação do cargo que, muitas vezes, não atende às necessidades do profissional ou não permite que este se sinta realizado no desenvolvimento de suas tarefas. Sendo assim, não se estende aos demais contextos em que um determinado indivíduo esteja inserido (casa, escola, etc.) e nem se confunde com outras patologias.

### **Características da síndrome de *burnout***

Em condições normais, o estresse no trabalho se torna inevitável, mas ele aparece em algumas situações, apenas. No caso da SB, o quadro de estresse é intenso e duradouro e os sujeitos não vislumbram saídas para resolução do problema.

De acordo com Maslach (2017), esta síndrome possui três eixos básicos: **exaustão emocional**, **cinismo** (ou despersonalização) e **dimensão de ineficácia** (ou baixa realização pessoal), que podem se manifestar através da ocorrência

persistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos negativos frente ao trabalho e às demais pessoas inseridas neste contexto.

A exaustão emocional é caracterizada pelo desgaste, com perda de energia, e relatos de extrema incapacidade na execução das tarefas, onde surge um sentimento de que não há nada que possa ser oferecido aos outros. Esta exaustão, representa uma resposta fundamental ao estresse, manifestando-se por um estado de grande diminuição do potencial físico e psicológico.

O cinismo, anteriormente chamado de despersonalização, é caracterizado como um conjunto de reações negativas em relação aos clientes, tornando a pessoa irritada e cada vez mais isolada em relação aos indivíduos que estão sob cuidados. É caracterizado por uma perda acentuada de contato com outros; frieza emocional; falta de sensibilidade e a adoção de sentimentos frios; e distanciamento do trabalho e os colegas.

A dimensão de ineficácia, anteriormente chamada de reduzida realização pessoal, é caracterizada pela baixa produtividade ou capacidade de execução, além de baixa motivação e poucos recursos de enfrentamento das situações impostas pelo ambiente de trabalho. Basicamente, trabalhadores que sofrem de *burnout* apresentam: baixa autoestima, fortes sentimentos de inadequação, desmotivação, condição de sobrecarga, baixo desempenho, incapacidade de lidar com uma série de situações, além de exibirem atitudes negativas no ambiente de trabalho.

Alguns autores consideram que a exaustão emocional é um preditor do cinismo e que, após o aparecimento desta segunda

dimensão, surge a dimensão denominada de reduzida realização pessoal (MASLACH, LEITER, 1997). Na prática, o *burnout* pode ser manifestar em qualquer trabalhador, independente da área, através de algumas características verificadas na maioria deles, o que não quer dizer que todos manifestarão a síndrome pela simples presença da característica. Vale lembrar que, um dos fatores a se considerar para a existência ou não de uma doença é o seu aspecto iminentemente incapacitante. Aqui, serão listadas apenas algumas das características da doença, sendo que a ocorrência da maioria destas se torna bastante significativa para um diagnóstico eficaz da síndrome.

Uma das características comuns aos acometidos pelo *burnout* é a necessidade de autoafirmação, ou seja, tentativas constantes de provar para outras pessoas que se é capaz de realizar tudo, na maioria das ocasiões e com o máximo de eficácia. Aliado a este fator, existe uma tendência a dedicação intensificada, onde os indivíduos atribuem a si a responsabilidade para a maioria das atribuições dentro do ambiente de trabalho, com predominância da necessidade de realizar todas as tarefas sozinho.

Indivíduos com *burnout* também apresentam uma negligência com as necessidades pessoais. O trabalho passa a ser a prioridade em detrimento a tarefas necessárias do cotidiano, como comer, dormir e ter atividades de lazer com família e amigos. A priorização do trabalho, em detrimento de outras atividades, pode levar a uma negação da realidade laboral, onde o profissional, ao perceber que algo não vai bem, tende a não enfrentar o problema. Neste momento, podem ocorrer algumas manifestações físicas. Este tipo de negação também leva a uma tendência a negação dos problemas, onde os outros são desvalorizados e vistos como incapazes. Os contatos sociais são

repelidos, sendo o isolamento e a agressão os sinais mais evidentes. Os indivíduos passam a uma intensa mudança na atribuição de valores onde, desvalorizam (quase) tudo o que for relativo à sua vida pessoal – família, amigos, atividades – e passam a valorizar apenas o que for relativo ao trabalho, o qual irá se tornar a única medida garantidora de sua autoestima. Há uma forte aversão a ambientes sociais onde há forte interação entre pessoas, além de expressivas mudanças no comportamento, como irritabilidade, perda do humor, intolerância a algum comentário/comportamento feito por outras pessoas.

Há também uma tendência à coisificação de pessoas e ao isolamento físico e emocional. O indivíduo pode se ver como uma “coisa sem valor”, e assim, passa a ver o outro da mesma forma. Suas práticas cotidianas se tornam cada vez mais mecânicas e o contato social cada vez mais distante. Há também uma sensação de vazio interior, onde predomina a ausência de sentido na vida, tornando mais desgastante a execução de tarefas e a convivência com outras pessoas, além de sintomas de depressão, acompanhados de uma sensação de frustração, fracasso profissional, desesperança, e cansaço constante.

E, finalmente, a síndrome do esgotamento profissional propriamente dita, que corresponde ao colapso físico e mental. Esse estágio é considerado de emergência, e a ajuda médica e psicológica se tornam urgentes. Vale lembrar que o *burnout* possui fortes relações com o estresse e a depressão, por conta da semelhança entre os sintomas, mas não se confunde com estes, por conta de sua especificidade. Ou seja, por maiores que sejam as semelhanças em relação aos sintomas, este tipo de doença está necessariamente ligado ao contexto do trabalho, e, como a própria sigla indica, o *burnout* (ou SEP) pode ser caracterizado como uma

última fase da evolução do estresse, tornando o indivíduo incapacitado para o exercício do cargo que ocupa, independente da natureza deste.

### ***Burnout* e categorias profissionais**

Algumas classes de trabalhadores costumam ser mais afetadas por esta síndrome, como é o caso de enfermeiros, professores e policiais. Ao longo do tempo, outras categorias vêm sendo inseridas, como é o caso de bombeiros, carcereiros, psicoterapeutas, advogados, fisioterapeutas, atendentes de telemarketing, bancários e jornalistas (Maslach, 2017). Outro fator relevante é o de que esta síndrome pode agir diferentemente a depender do grupo de profissionais atingidos. O contexto de atuação de cada profissional faz com que a doença se manifeste da mesma forma, porém, as causas são variadas. Baseados nos três eixos propostos por Maslach, percebe-se que para cada categoria de profissionais, o *burnout* pode se apresentar de maneira diferenciada, com características mais evidentes de um determinado eixo em relação aos outros.

Em relação aos grupos mais suscetíveis à SB, a classe docente merece destaque, pois tem sido uma das mais atingidas e, portanto, uma das mais investigadas. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), esta categoria se apresenta como uma das mais estressantes, apresentando a forte incidência de elementos que podem conduzir ao *burnout* (CARLOTTO, 2011). Professores, juntamente com profissionais da área da saúde, correspondem a aproximadamente 80% do grupo de profissionais mais afetados por esta síndrome. Este fenômeno atinge

profissionais de diversos países, portando, desse modo, um caráter epidêmico mundial (GIL-MONTE, 2008).

O contato frequente com alunos (além de pais e colegas de trabalho) e, na grande maioria dos casos, o exercício de atividades em condições inadequadas e a falta de suporte institucional, faz com que os professores se tornem um grupo altamente vulnerável a apresentar estados iniciais de estresse que, ao se tornarem crônicos, podem se desenvolver para um quadro de *burnout*. O professor pode estar sujeito à SB, entre outras razões, pela perda de autonomia dentro do espaço de trabalho. No lugar de valorização e ampliação de todo o seu potencial, o professor se vê impotente para a realização de suas tarefas (BAREMBLITT, 2012), isso sem mencionar, em muitos dos casos, a realização de metas impossíveis de serem realizadas na prática, para além das capacidades necessárias para o bom exercício da docência. Esta situação pode tornar o trabalho, a princípio gratificante pela construção do conhecimento no relacionamento cotidiano com os alunos, em um mero procedimento utilizado para se atingir um determinado objetivo, apenas.

Outros fatores podem ser acrescentados como preditores da SB: o descaso do Estado e das famílias em relação à questão da educação, associadas à desvalorização da profissão docente e à indisciplina e violência cometida pelos alunos, além da falta de uma infraestrutura física e pedagógica adequadas do ambiente de trabalho. Além do mais, salas lotadas podem fazer com que o professor tenha que aumentar a intensidade vocal, o que pode ocasionar fadiga, isso sem contar as condições térmicas e de iluminação, que podem afetar diretamente a atenção e memória do professor e também dos alunos. Sob estas e outras condições, a

profissão docente é vista pelos pesquisadores como uma profissão de alto risco.

Ao analisarmos as dimensões propostas por Maslach, é notada uma tenência na manifestação do *burnout* entre os professores: em relação ao gênero, em um contexto educacional, enquanto as mulheres estão mais suscetíveis a altos níveis de exaustão emocional e à dimensão de ineficácia (baixa realização pessoal), os homens estão mais suscetíveis ao cinismo (ou despersonalização) (BÄHRER-KOHLER, 2013; MASLACH, 2017). Em trabalhos recentes, percebe-se claramente como se estrutura a SB em professores. Vale ressaltar mais uma vez que a forma como a síndrome se desenvolve é diferente para cada categoria profissional, apesar de todos os trabalhadores apresentarem a maioria dos sintomas, senão todos (MASLACH, LEITER, 2017; SANTOS et al, 2018).

Com referência à fase de exaustão, devido à redução do quadro de pessoal em alguns setores do ensino e ao aumento da carga horária e da precariedade das condições de trabalho, os profissionais se veem cada vez mais submetidos a condições extenuantes para o exercício da profissão, tendo cada vez mais trabalho em menos tempo e com menos recursos. O trabalho exige mais tempo, é mais complexo e intenso. Esse quadro faz com que a produtividade seja reduzida, deteriorando a motivação, a atenção e a criatividade do professor. Neste ponto, algumas perguntas se mostram pertinentes para uma primeira avaliação do quadro: Qual a carga de trabalho exercida pelos sujeitos? Há sobrecarga (caso sim, é frequente)? Os profissionais conseguem exercer suas atividades com eficácia? Há uma programação das atividades? Se sim, o quanto consegue executar dentro do período proposto?

Já a respeito da despersonalização ou cinismo, este eixo merece uma atenção maior, pois parece o menos incidente em professores acometidos pelo *burnout*, mas nem por isso deve ser menos considerado. Apesar desta característica não ser encontrada com frequência nesta categoria, isso pode se dar pelo fato de que a proximidade e o contato direto com os alunos, mediada pela troca de ideias e experiências, contribua para minimizar o quadro. Aqui, também, algumas perguntas se mostram pertinentes para pensar a questão: há um bom relacionamento com os alunos/chefe/colegas? O ambiente de trabalho é cooperativo ou competitivo?

Sobre a dimensão de ineficácia, esta é regulada principalmente pela frustração, havendo fortes indícios da falta de recompensa pelo trabalho executado, associado com remuneração insuficiente. O professor não se sente respeitado e seu valor não é reconhecido, o que pode ser verificado pelo seu status perante a sociedade, que vem sofrendo forte ataque nos últimos anos. Esta variável se reflete, necessariamente, na forma como o professor é visto e, sobretudo, valorizado. Perguntas que se mostram pertinentes para uma primeira avaliação do quadro: Quanto o professor está sendo amparado? Qual o grau de autonomia? O professor é/foi/será reconhecido pelo seu trabalho?

No universo específico dos professores, a exaustão e baixa realização parecem ser os índices com mais alta taxa de incidência, se comparados ao cinismo, o que pode ser devido a algumas características que ainda não se perderam no âmbito educacional: dado o caráter dinâmico de troca de experiências entre professor e aluno, é atenuada a perda do sentimento de que estamos lidando com outro ser humano e evitando a “coisificação”



do outro, o que não elimina por completo a manifestação do cinismo, por exemplo.

Os professores ingressam na profissão com o intuito de ajudar os alunos a apropriarem da maior quantidade possível de conhecimento, visando a melhoria da autoestima dos mesmos, bem como a formação de cidadãos qualificados. Mas, ao perceberem que não podem mais contribuir para o desenvolvimento destes alunos, os professores podem estar vulneráveis a sentimentos de frustração e desapontamento, o que pode ocasionar alguns quadros depressivos. A despersonalização, no entanto, apesar de presente, não é tão comum entre professores por conta do “cuidar”, o que não invalida a incidência da doença entre estes profissionais (FREIRE et al, 2012; BÄHRER-KOHLER, 2013). Da mesma forma, o perfeccionismo atribuído ao excesso de competitividade e a rotina maçante e exaustiva parecem ser uma das principais causas do adoecimento (GUAZI, LAURENTI, 2016).

## **Impactos da síndrome de *burnout***

Por qual razão deveríamos nos preocupar com o *burnout*? Não é incomum para algumas instituições minimizar, ou até mesmo menosprezar a importância de se considerar a saúde mental de seus funcionários e a desqualificação (ou desconhecimento) dos serviços prestados nesta área. A visão geral ainda é a de que, caso o trabalhador esteja passando por algum problema, este não tem nada a ver com o trabalho, e não deve ser motivo de preocupação para a organização, uma vez que se tratam de problemas estritamente pessoais. Os estudiosos na área

mostram, entretanto, que o *burnout* deveria ser motivo de preocupação para os empregadores (públicos e privados), uma vez que o estresse proveniente de um ambiente de trabalho aversivo pode ocasionar uma série de custos tanto para o empregador quanto para o trabalhador (CARLOTTO, 2011; MASLACH, 2017).

No tocante ao ambiente educacional, a SB pode afetar não apenas o professor, mas o espaço institucional como um todo, além de interferir diretamente nos objetivos pedagógicos, ocasionando vários problemas de saúde como o absenteísmo ou até mesmo o presenteísmo – que ocorre quando o profissional está presente no local de trabalho, mas exerce sua profissão em níveis muito abaixo de suas potencialidades. Como consequência deste quadro aversivo, em um contexto no qual não se fornece a devida assistência a este profissional, podemos ter ainda os casos mais graves de abandono da profissão.

## **Ferramentas de intervenção**

Algumas ferramentas são utilizadas para a avaliação da SB. O Inventário de *Burnout* de Maslach (Maslach *Burnout* Inventory - MBI), e suas variações, tem sido atualmente a ferramenta mais utilizada no mundo para a avaliação da SB. Infelizmente, o Brasil ainda é um dos poucos países em que não se utiliza esta ferramenta para intervenção (mas apenas para pesquisa), pois a escala ainda não foi validada para os padrões nacionais, devido às fortes críticas relacionadas às limitações psicométricas e a definição de constructos. Em seu lugar, mas não menos importantes, são largamente utilizadas as escalas de

avaliação de estresse específicas para o ambiente de trabalho (SANTOS et al, 2018).

A reversão do quadro de *burnout* na classe docente vem sendo um desafio enfrentado há tempos e os pesquisadores vem pesquisando de forma a avaliar quais seriam os melhores procedimentos para mudança deste quadro. No entanto, como forma de intervenção, a prevenção à SB deve contemplar os aspectos individual e, principalmente, institucional, já que sempre estamos diante de uma história singular de adoecimento e produção de sintomas.

No aspecto institucional mais amplo, é destacado a forte necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para a prevenção e tratamento do estresse ocupacional, além de ações que trabalhem no sentido de elevar os níveis motivacionais e a autoestima dos professores. É preciso que se conceba também um trabalho de conscientização sobre o tipo de trabalho exercido no ambiente de trabalho e as práticas sociais presentes em cada cotidiano escolar. Mesmo sabendo que condições estressantes são inerentes a qualquer ambiente de trabalho, são necessárias ainda ações preventivas para atenuar ou até mesmo eliminar o *burnout*. Estas ações devem envolver sociedade, alunos e professores, de forma que as ações propostas conjuntamente causem modificações tanto nas relações interpessoais dentro da escola, como também modificações nos ambientes familiar e social de professores e alunos.

Condições estruturais podem auxiliar na atenuação dos fatores estressantes no ambiente escolar. Ações de enfrentamento e organizacionais podem fazer ajudar o professor no melhor exercício de suas atividades, evitando problemas relativos ao

relacionamento interpessoal, presenteísmo, absenteísmo e abandono da profissão. Um treinamento das habilidades sociais dos professores, baseado em suas próprias experiências, também pode auxiliá-los a resolver problemas de indisciplina em sala de aula. O trabalho em esquemas de cooperação com os colegas é altamente incentivado. Esta prática é extremamente útil para a busca de suporte emocional e alternativas para resolução de eventuais problemas dentro da escola. Um ambiente em que predomine a cooperação tende a facilitar aspectos como reflexão, mudanças de atitude e o estabelecimento de ações que visem o desenvolvimento da Saúde Mental dentro do ambiente de trabalho.

Para alguns pesquisadores, as mudanças institucionais devem levar em conta a análise de cada contexto escolar para que seja feito um melhor planejamento das ações. Nesse sentido, os professores devem ser incentivados à reflexão quanto ao seu próprio papel dentro da escola. Além do mais, este profissional deve ser sempre estimulado a encontrar oportunidades e condições de exercer suas atividades e mostrar suas competências. Outras variáveis também são consideradas como: oferta de um ambiente saudável pela instituição; estrutura ergonômica adequada; campanhas informativas que estimulem a participação de pais no processo educacional dos filhos, bem como criem a oportunidade para troca de experiências entre pais e professores; estabelecimento de redes de apoio; campanhas que estimulem o estabelecimento e promoção de valores humanos voltados para mais ações coletivas do que individuais, entre outros (LEVY, NUNES SOBRINHO, SOUZA, 2009).

No aspecto individual, é preciso preparar os professores para o reconhecimento do que leva uma pessoa ao estresse,

auxiliando tanto na identificação de suas fontes quanto no reconhecimento dos sintomas físicos e mentais. O professor deve ser auxiliado no sentido de aceitar que os estressores são inevitáveis, devendo, pois, ser preparado para buscar eliminar os que são possíveis e se adaptar àqueles que não são passíveis de eliminação. É preciso também que o professor reconheça e respeite os seus limites, evitando assim o foco em emoções e pensamentos negativos.

Além disso, uma mudança de hábitos se faz bastante conveniente: consumo de alimentos saudáveis, prática de atividade física, uso de técnicas de relaxamento e melhora do humor e, sempre que necessário, busca de ajuda profissional para enfrentar e atenuar os sintomas da SB. Vale ressaltar, no entanto, que os pesquisadores são categóricos em afirmar que o desgaste físico e emocional se deve, exclusivamente, ao local de trabalho, uma vez que as empresas desumanizam seus empregados (MASLACH, LEITER, 1999).

## **Considerações finais**

A profissão que antes era vista quase como um sacerdócio acompanhou, de certa forma, as mudanças através dos tempos no mundo do trabalho; mas parece que os educadores de modo geral não têm se beneficiado de boa parte destas mudanças.

O fato de ainda lidarmos com uma doença pouco conhecida, faz com que os equívocos se tornem inevitáveis para uma pessoa leiga, prejudicando a análise, o diagnóstico e o tratamento da doença. Infelizmente, a SB é desconhecida por boa

parte dos profissionais, até mesmo para aqueles que, devido à sua ocupação, deveriam conhecê-la o suficiente para a devida orientação, diagnóstico e encaminhamento. Por conta deste despreparo, a pessoa acometida pela SB pode ser equivocadamente diagnosticada como se estivesse em um quadro de estresse ou depressão. Esta intervenção não traz benefícios, pois a causa principal – problemas no ambiente de trabalho, e não pessoais – não é combatida.

O indivíduo pode sentir sintomas parecidos em casa, mas é no trabalho que estes sintomas se potencializam e fazem com que se sinta cada vez mais incapacitado para o exercício das funções. No entanto, é preciso salientar a existência de outros problemas associados ao indivíduo e que podem confundir o diagnóstico, principalmente se este indivíduo sofrer algum tipo de transtorno de ansiedade ou de humor, como depressão, por exemplo.

Por falta de maiores esclarecimentos, ou mesmo preconceito, uma das primeiras reações que boa parte das pessoas tem em relação às doenças mentais é a indiferença e o descaso (com certo grau de ironia) em relação à mesma. Daí podem surgir piadas, perseguições e antipatia em relação ao sofrimento mental do outro. Esse tipo de “entendimento”, pouco fundamentado em conhecimentos científicos, necessariamente contribui para a estigmatização da doença e aumenta a dificuldade para que as pessoas possam lidar com este problema da melhor forma possível.

Em uma sociedade “focada no trabalho”, o tratamento pode ser visto como estigmatizante pois, necessariamente, o ócio deverá estar incluso em uma destas atividades, como uma das

etapas do tratamento. Lembremos que, no início do século XX, o ato de não trabalhar era considerado crime. Não se dedicar ao trabalho ainda é visto como uma predisposição à marginalidade e até mesmo um desvio de caráter. No entanto, não há como falar em prevenção e estratégias de diminuição dos sintomas do *burnout*, sem que haja uma redução e/ou mudança significativa nas situações que tornaram o contexto estressante e aversivo. Ainda assim, existem poucos estudos acerca da prevenção e intervenção voltados para os professores, por conta de limitações na metodologia e do despertar tardio do interesse de pesquisadores por este tema.

Quando a saúde do professor se encontra ameaçada, a Educação como um todo sofre sério risco. Será preciso, portanto, uma atenção maior aos estudos relacionados ao tema, um aprimoramento das ferramentas existentes para tratamento bem como práticas preventivas dentro do contexto escolar, que são extremamente relevantes para mudança do quadro. O professor deve (sempre) ser a referência e o principal interlocutor da saúde no ambiente escolar e, para isso, precisa de condições estruturais e psicossociais adequadas para disseminar hábitos saudáveis, garantir uma boa interação entre alunos e colegas de trabalho, além de reestruturar a dignidade da docência para o progresso na área da Educação.

A SB não é um fator novo, mas foi descoberta em função das novas exigências do mundo do trabalho. O que pode ser encarado como desafio nos dias atuais, além do desenvolvimento conceitual da síndrome, é a capacidade de cada categoria profissional identificar, declarar e combater os sinais e sintomas apresentados por esta doença. Assim, na medida em que temos uma melhor compreensão de como este fenômeno tem

funcionado, seus estressores mais importantes, identificando suas etapas e a forma como se manifesta, poderemos estabelecer ações mais eficazes que permitam a prevenção da SB. Guiados por esses saberes, será possível melhorar a qualidade de vida profissional e pessoal dos professores, o que afetará positivamente o sistema educacional e a sociedade que se alimenta desse sistema.

## **Referências**

BÄHRER-KOHLER, S. **Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working.** New York: Springer, 2013.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática.** Belo Horizonte: FGB/IFG; 2012.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. *Boletim de Psicologia*, v. 42, n. 137, p. 155-168, 2012.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011.

FREIRE, M. A.; CAVALCANTE, M. M. B; MACHADO, F. K. M.; LOPES, R. E.; ELOIA, S. C.; LIMA, G. F. Estado da arte sobre síndrome de Burnout no Brasil. **Sanare**, v.11, n.1, p. 66-71, 2012.



FREUDENBERGER, H. J. Staff burnout. **Journal of Social Issues**, v. 30, p. 159-165, 1974.

GIL-MONTE, P. R., PEIRÓ, J. M.; VALCÁRCEL, P. A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v.4, n.1, 165-179, 1998.

GUAZI, T. S.; LAURENTI, C. Subsídios da análise do comportamento para uma discussão do padrão perfeccionista na docência. **Psicologia Revista**, v.24, n.2, 289-309, 2015.

LEVY, G. C. T. M.; NUNES SOBRINHO, F. P; SOUZA, C. A. A. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. **Produção**, v. 19, n. 3, p. 458-465, 2009.

LIPP, M. N.; MALAGRIS, L. N. Manejo do estresse. In: RANGÉ, B. **Psicoterapia Comportamental e Cognitiva: Pesquisa, prática, Aplicações e Problemas**. Campinas: Livro Pleno, 2001, cap. 24, p. 279-292.

MASLACH, C. P. Finding solutions to the problem of burnout. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**, v.69 n.2, 143-152, 2017.

MASLACH, C. P.; LEITER, P. M. **The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about it**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

MASLACH, C. P.; LEITER, P. M. **Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa**. Campinas: Papyrus, 1999.

MASLACH, C. P.; LEITER, P. M. **Burnout and engagement:** Contributions to a new vision Burnout Research, n.5, 55-57, 2017.

SANTOS, A.; TEIXEIRA, A. R.; QUEIRÓS, C. Burnout e stress em professores: um estudo comparativo 2013-2017. **Psicologia, Educação e Cultura**. v.22, n.1, 250-270, 2018.

SELYE, H. Stress and the general adaptation syndrome. **British medical journal**, v.1, n.4667, 1383-1392, 1950.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Promoting mental health:** concepts, emerging evidence, practice. Disponível em [http://www.who.int/mental\\_health/evidence/en/promoting\\_mhh.pdf](http://www.who.int/mental_health/evidence/en/promoting_mhh.pdf). Acesso em: 30 set. 2018.



# DISCUTINDO GÊNERO COM PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DO PONTAL DO TRIÂNGULO MINEIRO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Júlia Moita

**Resumo:** O ensaio conta, de maneira reflexiva, como a disciplina "Educação, gênero e sexualidade" foi pensada e executada no curso de especialização "Inclusão da diversidade no espaço escolar". Através de um relato de experiência, o texto procura mostrar como o conceito de gênero se transformou ao longo das últimas décadas. Até os anos oitenta, o conceito era utilizado para problematizar e criticar as estruturas desiguais da sociedade a partir da relação entre homens e mulheres. Depois, tornou-se potente e subversivo em si mesmo. A formação dos gêneros politiza as subjetividades e identidades. Tal fenômeno faz com que ministrar esta disciplina seja um desafio, já que as alunas chegam à sala de aula "posicionadas" no debate ao mesmo tempo que pouco sabem a respeito.

**Palavras-chave:** Gênero e educação. Diversidade sexual. Teorias de gênero.

## Introdução

Este ensaio é uma tentativa de contar a história de uma disciplina sobre gênero e sexualidade ministrada, principalmente, para professoras da rede pública de Ituiutaba-MG. A disciplina "Educação, gênero e sexualidade" foi oferecida pelo curso de

especialização "Inclusão da diversidade no espaço escolar" ofertado pela FACIP/UFU, no campus Pontal, em Ituiutaba, no período de fevereiro/2017 a dezembro/2017.

A disciplina foi dividida em três partes, executadas em dias diferentes (24/06 e 01/07). Primeiro, trabalhamos os movimentos de contestação da década de sessenta - a chamada contracultura - e especificamente a atuação do movimento feminista no período. No mesmo dia, discutimos as ondas do movimento feminista com foco na segunda onda e nas relações desta com a contracultura. Na semana seguinte, discutimos o conceito de gênero (em mais de uma perspectiva), bem como as diversas manifestações das identidades de gênero.

O século XXI vem sendo marcado pelo protagonismo dos movimentos identitários. Seja na academia, na militância das redes sociais, nas reivindicações por políticas públicas, uma coisa é certa: o assunto mobiliza o interesse e desperta curiosidade.

Porém, há um incômodo quando falamos de gênero. As pessoas reclamam que não sabem como falar. Que tem medo de “falar errado”. Queixam-se da complexidade dos termos. Exasperam-se com a sopa de letrinhas. Por isso, uma cartilha elaborada pelo movimento LGBT foi utilizada para trazer os termos à luz.

Sem lugar fixo em grades curriculares, o conceito de gênero é apresentado, talvez, de maneira transversal. Às vezes, nem assim. Há, então, uma enorme discrepância entre a mobilização das novas gerações para o assunto e a abordagem dele nas instituições de ensino.

Assim, quando começo a ministrar uma disciplina sobre o assunto, há uma imensa heterogeneidade de posturas e conhecimento sobre gênero. Há interesse das alunas por pesquisar e trabalhar com o conceito e há, igualmente, um número considerável de estudantes que afirmam não conseguirem entender e se expressar dentro desse campo de conhecimento.

As aulas sobre gênero, então, são sempre construções coletivas. Porque é sempre necessário começar do básico. Distinguir sexo e gênero e deixar que a sala vá expressando dúvidas simples ou complexas. Há diferentes camadas de entendimento que acontecem de forma simultânea. O assunto exige que essas camadas coabitem.

## **A contracultura**

Começar pela contracultura significa, acreditamos, mais do que colocar a aluna em contato com um período da história. É, também, compreender os meandros da subjetivação contemporânea. Conectar a aluna com a singularidade histórica desse sujeito é fundamental aqui. A política pós-68, aproxima o indivíduo da esfera pública. É a partir daí que conseguimos entender toda a mobilização atual em torno dessas pautas e as paixões que ela suscita. Falar de identidade de gênero é pensar a minha própria identidade. Durante as aulas, não foi diferente. As alunas falaram de si, de outros próximos a elas e perceberam-se como parte desse processo de subjetivação.

O sujeito, antes das manifestações dos anos sessenta, era pensado como unificado (HALL, 2003). Quando a juventude toma

as ruas e universidades, há uma explosão de sentidos para o Eu. O negro, a mulher, o gay, a lésbica, o colonizado, começam a se definir como tal, se reconhecer como tal e a buscar a construção de um mundo em que suas identidades sejam respeitadas. Mais do que isso, percebem-nas como fluidas e não estanques.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2003, p. 13).

Ao mesmo tempo que traziam novas categorias sociais, “o colonizado, a raça, a marginalidade, o gênero e similares” (KRUGER, 2010), os manifestantes questionavam os regimes socialistas. Os crimes de Stálin estavam vindo à tona e havia registros de regimes totalitários em todo o mundo socialista. A promessa socialista se dissociava, assim, do sonho de liberdade plena.

O texto base da disciplina “Impressões de 1968: contracultura e identidades” (2010), de Cauê Kruger foi escolhido porque situa o debate entre um autor culturalista, Stuart Hall, e um historiador marxista, Eric Hobsbawm. O embate interessa à compreensão do que está em jogo quando nos aproximamos do conceito de gênero.

Hobsbawm (2002, p. 277-278 apud KRUGER, 2010, p. 140) reluta em ver algo de realmente revolucionário nas manifestações “Na verdade, não pareciam estar muito interessados num ideal social, comunista ou de outro tipo, distinto

do ideal individualista de livrar-se de tudo o que se arrogasse o direito e o poder de impedir-nos de fazer o que nosso ego ou id desejasse fazer”. Hall (2003), por sua vez, acredita que tais movimentos transformam efetivamente a nossa relação com as identidades e discute, especificamente, como o feminismo fez isso

A família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc. [...] enfatizou, como questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação [como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas] [...] expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero (2003, p. 45-46).

A perspectiva culturalista é interessante porque permite discutir em sala de aula a politização da subjetividade, que é o centro da comoção causada pelas discussões de gênero atualmente. Se a contracultura é o palco do nascimento das políticas de identidade, as reações a essas políticas partem justamente dos estratos sociais que se sentem “prejudicados” emergência das novas identidades. Como afirma Kruger (2010), “[...] a contracultura se coloca como expressão fundamental de crítica à autoridade em seu sentido amplo: ao paradigma masculino, branco, ocidental, heterossexual” (p. 144).

## **As ondas do movimento feminista**

A ideia de seguir o debate discutindo as ondas do movimento feminista é para irmos nos aproximando do núcleo da



disciplina (gênero e sexualidade). A primeira onda, sufragista, embora apresentada rapidamente, é fundamental para a compreensão da mudança de paradigma verificada quando entramos na segunda onda.

As sufragistas, como ficaram conhecidas as manifestantes da primeira onda, reivindicavam, sobretudo, as liberdades e direitos conquistados pela Revolução Francesa. Nesse sentido, eram iluministas buscando um lugar no espaço público, procurando se apropriar das regras do jogo para jogá-lo. Legalistas, exigiam que as leis discriminatórias fossem suprimidas ou alteradas. Otimistas, consideravam que o direito ao voto fosse alçar as mulheres aos postos de poder.

A segunda onda feminista se multiplica em várias correntes distintas (feminismo liberal, feminismo radical, feminismo socialista etc.), todas elas imbricadas com a contracultura. O mote das feministas na década de sessenta era discutir os papéis sexuais. Desnaturalizar tais papéis e discutir a vida privada à luz da luta pela emancipação. Um dos slogans feministas mais emblemáticos e duradouros é, justamente, “o pessoal é político”. Título de um manifesto da feminista radical Carol Hanish (1969), o texto é uma resposta àqueles que acusavam os grupos femininos dentro das organizações de esquerda de serem excessivamente voltados às experiências pessoais. Pejorativamente, os ativistas homens diziam se tratar de “grupos terapêuticos”. Hanish responde

[...] Deste modo, o motivo para eu participar dessas reuniões não é para resolver qualquer problema pessoal. Uma das primeiras coisas que descobrimos nesses grupos é que problemas pessoais são problemas políticos. Não há soluções pessoais desta vez. Só há ação coletiva para uma

solução coletiva. Eu fui, e continuo indo a essas reuniões porque adquiri uma compreensão política que toda a minha leitura, todas as minhas “discussões políticas”, toda a minha “ação política”, todos os meus quatro anos e pouco no movimento nunca me deram. Eu fui forçada a tirar os óculos cor-de-rosa e encarar a horrível verdade de quão deprimente minha vida é na condição de mulher. Eu estou adquirindo uma compreensão mais profunda de tudo, se comparado com a compreensão esotérica, à compreensão intelectual e sentimentos de noblesse oblige que eu tinha das lutas de “outras pessoas”. Isto não é negar que essas sessões tenham pelo menos dois aspectos que são terapêuticos. Eu prefiro chamar esse aspecto de “terapia política” [...]. (HANISH, 1969).

É possível ver no manifesto os ecos da nova subjetividade. E a construção de um novo tipo de militância, que valoriza o relato e a experiência de vida. Tais reuniões “terapêuticas” ficaram conhecidas historicamente como grupos de conscientização. Neles, as mulheres compartilhavam as opressões sofridas e percebiam o slogan na sua plenitude. Uma mulher espancada pelo marido ou que tenha sofrido abuso sexual na infância, ali, percebia esses acontecimentos não como parte de uma triste biografia, mas como parte de uma experiência coletiva de ser mulher. Daí, no relato, a identidade emergia, poderosa.

A interseccionalidade, eixo fundamental da terceira onda do movimento feminista, foi apresentada e rapidamente debatida

já que havia uma disciplina específica para tratar das relações entre gênero e raça<sup>4</sup>.

## **O conceito de gênero no século XXI**

Quando comecei a estudar feminismo, no início da década de noventa, fui orientada, por professores, a buscar na Antropologia o conceito de gênero. Era um conceito quase que exclusivamente antropológico e, de certa maneira, “inofensivo”. Gênero era o marcador cultural dos sexos, uma construção das culturas. Explicaria, por exemplo, as desigualdades salariais entre homens e mulheres e os papéis desempenhados por eles e elas numa determinada sociedade. Claro que a subversão do conceito estava latente, mas o conceito em si não era contestado. Nem mesmo fora da academia. Parecia óbvio a todos que homens e mulheres assumiam lugares distintos no mundo e que essas prerrogativas eram culturais.

Ao iniciar meu trabalho como docente universitária, procurei colocar a perspectiva de gênero em todas as discussões que realizava em sala de aula. Influenciada por textos recém lançados (ou que começavam a causar impacto), trazia a perspectiva histórica (SCOTT, 1990 - publicado originalmente em 1986), a desnaturalização da opressão (RUBIN, 2003 - publicado originalmente em 1984) e o diálogo do conceito com a

---

<sup>4</sup> Ver DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016; SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2013; entre outras.

teoria social marxista (HARAWAY, 2004 - publicado originalmente em 1991). Ainda que o referencial fosse poderoso, as análises eram sobretudo transversais. Colocávamos gênero como marcador, claro, mas o objetivo era ampliar nossos olhares para a compreensão da história e da vida social.

Quando digo que o conceito era “inofensivo”, me parece oportuno explicar. Havia (e há) uma rejeição das categorias de gênero e raça por certos pensadores marxistas. Estes alegam que pensar o mundo de maneira racializada e generificada, escanteia a luta de classes. A categoria classe seria a essencial, as outras duas fariam com que a militância se dispersasse. Mesmo dentro do movimento feminista, esse debate incitou os ânimos e produziu farto material nas Ciências Sociais (ver DAVIS, 2016 e SAFFIOTI, 2013). Assim, a revolução teria um caminho - socialista - e as reivindicações dos movimentos negro e feminista seriam apenas quanto aos costumes. Os ecos de maio de 68 ainda estavam se estabilizando nas universidades brasileiras dos anos noventa. Por isso, quando pensei em falar de gênero para uma turma de pós-graduação, escolhi começar pela contracultura.

O paradigma da identidade de gênero era uma versão funcionalista e essencializante da percepção de Simone de Beauvoir nos anos quarenta, de que não se nasce mulher. É significativo que a construção do que poderia ser uma mulher (ou um homem) tornou-se um problema para os funcionalistas burgueses e os existencialistas pré-feministas no mesmo período histórico do pós-guerra no qual os fundamentos das vidas das mulheres num sistema dominado pelos homens, num mundo capitalista, estavam passando por reformulações básicas. (HARAWAY, 2004, p. 216)

As reformulações incluem entender gênero como uma construção social. Visão que as feministas do pós-guerra defendiam e que não se chocava com as teorias marxistas, pelo contrário, corrobora o pensamento de Engels em “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” (2002)

Para Clara Araújo (2000), uma contribuição fundamental do marxismo para as análises de gênero é o “enfoque histórico e material, que permitiu a desnaturalização da subordinação da mulher, situando sua gênese num processo gerado nas e pelas relações sociais, em contextos socioeconômicos determinados” Marx situa a opressão sofrida pelas mulheres como historicamente definida, o que significaria um passo importante para romper com o determinismo biológico imperante. Segundo a autora:

O conceito de gênero surge da tentativa de compreender como a subordinação é reproduzida e a dominação masculina é sustentada em suas múltiplas manifestações, buscando incorporar as dimensões subjetiva e simbólica de poder, para além das fronteiras materiais e conformações biológicas. A possibilidade de pensar as práticas sociais e, ao mesmo tempo, as construções simbólicas, evitando o essencialismo biológico ou a sustentação exclusiva na dimensão econômica, fez com que esse conceito fosse assumido também pelo feminismo de base marxista, preocupado em responder à permanência de relações de opressão entre homens e mulheres, mesmo em contextos econômicos e políticos diferenciados. (ARAÚJO, 2000)

Trata-se de um importante recurso analítico para pensar a construção/desconstrução das identidades de gênero, isto é, os caminhos através dos quais os atributos e lugares do feminino e do masculino são social e culturalmente construídos, muito mais

como *significados* do que como *essência*. Gênero é relacional e, nesse sentido, um gênero só existe em relação com o outro. Essa característica permite considerar que tanto o processo de dominação quanto o de emancipação envolvem relações de interação, conflito e poder entre homens e mulheres. Numa perspectiva política, nos obriga a ampliar o olhar sobre os atores. O problema deixa de ser apenas das mulheres, requerendo alterações nos lugares, práticas e valores dos atores em geral. Esse conceito contribuiu para incorporar na agenda feminista a luta no plano da cultura e da ideologia, fornecendo um espaço para a subjetividade na construção e reprodução dos lugares e significados socialmente identificados com o masculino e feminino.

A perspectiva construcionista social não foi a única trabalhada no curso. Judith Butler publica em 1990, o livro *Gender Trouble* e nele discute uma outra forma de abordar as questões de gênero. A filósofa considera que não devemos entender gênero como identidade, mas, sim, como atos performáticos recriados cotidianamente. Assim, faz-se homem ou mulher ao agir como homem ou mulher, tal visão não pode ser confundida com construção social ou identidade porque o processo não cessa, precisa ser continuamente recriado e vivido.

A visão butleriana de performance de gênero também foi utilizada nas aulas.

As discussões foram possibilitadas pelo uso do Manual de Comunicação LGBT, produzido pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT). Nele, as nuances dos termos, das identidades (ou

performances) estão organizadas e claras. Podemos notar nos verbetes escolhidos para ilustração.

**Transexual:** Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) a sua identidade de gênero constituída.

**Transformista:** Indivíduo que se veste com roupas do gênero oposto movido por questões artísticas.

**Transgênero:** Terminologia utilizada para descrever pessoas que transitam entre os gêneros. São pessoas cuja identidade de gênero transcende as definições convencionais de sexualidade. (ABGLT, 2010)

É importante que os termos sejam esclarecidos antes das discussões teóricas já que, como dito anteriormente, há uma dificuldade de compreensão dos termos adotados. Durante toda a aula, esse aspecto foi mencionado por um número significativo de estudantes. Parece fundamental que a apresentação dos termos seja nesses moldes. Como já dito, os termos assustam as pessoas “comuns” que não sabem mais como se referir à vizinha travesti ou ao sobrinho homossexual. A linguagem é terreno de luta dos movimentos identitários.

## **Conclusão**

Trabalhar com o conceito de gênero em sala de aula, para professoras da rede pública, permite que algumas reflexões sejam feitas.

A primeira delas diz respeito à ausência dessa discussão nos cursos de licenciatura das primeiras décadas do século XXI. A discussão de gênero tem sido feita através de complementação da formação.

Outra reflexão relevante diz respeito à curiosidade trazida pela discussão da diversidade de gênero. É interessante pensarmos que um assunto desconhecido do grande público consegue mobilizar politicamente diferentes atores sociais. Daí a importância de se desmistificar esse campo de conhecimento.

O enfoque pela contracultura e construção da subjetividade surtiu efeito e obteve bons resultados. A aula teve alto engajamento das alunas e as experiências pessoais mesclaram-se às teorias discutidas.

## **Referências**

ALVAREZ, S. et al. Feministas na América Latina: de Bogotá a San Bernardo. *Estudos Feministas*, 255, N. 2/94.

ARAÚJO, Clara. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. *Crítica Marxista*, no 11, out/2000. SP, Boitempo Editorial. P. 76-88.



ABGLT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E

TRANSEXUAIS. *Manual de comunicação LGBT*. Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora, 2010.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENOIT, Lelita Oliveira. Feminismo, gênero e revolução. *Crítica Marxista*, no 11, out/2000. SP, Boitempo Editorial. P. 76-88.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2), 2011.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

CARMO, Paulo Sérgio. *Culturas da Rebeldia – A juventude em questão*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. São Paulo: Centauro, 2002.

RODRIGUES, Carla. Erguer, acumular, quebrar, varrer, erguer... *Revista Serrote*. Novembro, 2016.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FACCHINI, Regina. *Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond Seção Garamond Universitária, 2005.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HANISH, Carol. *O pessoal é político*. Tradução livre. 1969. Disponível em

<https://we.riseup.net/assets/190219/O%2BPessoal%2B%C3%A9%2BPol%C3%ADtico.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista. *Cadernos pagu* (22) 2004.

JEFFREYS, Sheila. *Unpacking queer politics – a lesbian feminist perspective*. Polity Press: Cambridge, 2003.

KNUDESEN, S.; PEREIRA, P. P. Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 18(1), 2010.

KRUGER, Cauê. Impressões de 1968: contracultura e identidades. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 139-145, 2010.

MITCHELL, Juliet. Mulheres, a Revolução mais longa. *Revista da Civilização Brasileira*, nº 14, julho/ 1967.

MOITA, Júlia. *O feminino: como Simone de Beauvoir o caracterizou (e o viu caracterizado)*. São Carlos: UFSCar, 1999.

MOITA, Júlia. *Movimento feminista: os impasses do século XXI*. 2002. Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. *Mulheres em Movimento*. São Paulo: Livraria Nobel, 1985.

RUBIN, Gayle. A troca de mulheres. *Cadernos Pagu*, (21). 2003a.

SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

STEINEM, Gloria. *Memórias da transgressão: momentos da mulher do século XX*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

## **FAZER, PENSAR, CONTEXTUALIZAR E VEICULAR A ARTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: EM CENA, OS NEGROS**

Simone Aparecida dos Passos

*Todos nós somos educados de uma maneira muito torta acerca do outro. O que a gente pode fazer é admitir que estamos em obras e ir corrigindo isso.*  
(Emicida)

**Resumo:** Em face dos desenvolvimentos da educação básica no Brasil, este ensaio surge como uma síntese de algumas discussões desenvolvidas com alunos e alunas da Especialização em Inclusão da Diversidade no Espaço Escolar na Universidade Federal de Uberlândia. Nosso objetivo é realizar uma reflexão sobre o ensino de arte na escola e a necessidade de formação de professores para a abordagem da atividade artística e a educação para as relações étnico-raciais. Nele, procuramos levantar questões em torno do fazer, pensar, contextualizar e veicular as temáticas relativas aos artistas afro-brasileiros no contexto escolar – e na educação, de forma geral –, propondo atividades afirmativas. Nesse sentido, nossa pesquisa tende a uma abordagem que aponta para a necessidade de se desenvolver, juntamente com professores da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino

médio e demais profissionais ligados à educação, ponderações acerca dos trabalhos artísticos práticos e teóricos no cotidiano da escola com ênfase na cultura afro-brasileira como tema urgente da construção da identidade brasileira. Em linhas gerais, tentamos problematizar a questão dos currículos na educação básica, a formação de professores e a execução das leis n. 9.394/96 e n. 10.639/03 nos espaços escolares, tomando como ponto de partida o ensino da arte afro-brasileira.

**Palavras-chave:** Arte. Ensino. Relações étnico-raciais. Formação de professores.

Ao pensar o processo de colonização no Brasil, impossível não nos remetermos à Bahia, ao Monte Pascal e ao quadro do catarinense Victor Meirelles que traz uma grande plateia pacífica a celebrar a primeira missa. Na mesma Bahia, em uma digressão temporal, encontramos Caetano Veloso, que afirma que *Gente é pra brilhar*, nisto, uma distinta representação da perspectiva na consideração do povo que se insere nesta América Latina forjada em um processo colonial. Em Caetano, de plateia o povo passa a ator, à imagem não-humana, divina e estelar. É possível fazer uma analogia de *Gente é pra brilhar* com a poesia de Vladimir Maiakovski, dramaturgo russo, chamado de Poeta da Revolução. Este também teria afirmado que “brilhar para sempre, / brilhar como um farol, / brilhar com brilho eterno, / gente é para brilhar”. Estas palavras poéticas reapresentam a nossa qualidade de titãs, ideia ontológica de humanidade, expressão do quão poderosos somos, enfim, seres para além da matéria. Com as mudanças ocorridas, sobretudo, na crise do século XX, podemos afirmar que há algum tempo estamos nos submetendo a uma lógica nefasta na qual nos escravizamos e excluimos tantos em detrimento de uns. Nisto, nós, professores, a nosso ver, temos que fazer uma leitura

atenta do contexto, das relações sociais que se estabelecem, da construção de hegemonias e, mais especificamente no caso do ensino, da veiculação ou não da arte nos processos de formação. Devemos nos perguntar: quais obras e artistas têm sido contemplados nos currículos escolares? Por quê?

Ao propormos esta interrogação a você, leitor, nossa proposta é que olhemos o ambiente escolar com “óculos” que desnaturalizem os sujeitos e seus posicionamentos sobre o ensino ou não ensino de arte na escola. Nessa problematização vertical dos currículos da educação básica, percebemos hiatos, apagamentos e balizadores do que é arte e do que se ensina como tal.

No âmbito das instituições formadoras para o ensino de arte, no caso de Minas Gerais, em se tratando da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (TMAP), composta por 66 municípios, com mais de dois milhões de habitantes em 2010, segundo dados do IBGE, notamos que há uma defasagem expressiva no que diz respeito à formação de professores. Essa região possui uma única instituição pública de ensino superior a oferecer licenciaturas para o ensino de tal componente curricular, que, segundo a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é obrigatório. Atualmente na referida instituição, conforme divulgação nos *sites* de cada curso, são oferecidas 40 vagas em Artes Visuais noturno/anual e 40 vagas diurno/integral<sup>5</sup>; 20 vagas

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.iarte.ufu.br/artes-visuais>. Acesso em: 15 mar. 2018

para Dança integral<sup>6</sup>, 20 vagas para Música<sup>7</sup> e 25 vagas para Teatro<sup>8</sup>. Sublinhamos que o segundo curso não é uma licenciatura; ademais, o processo de ingresso para esses cursos não é semestral e, levando em conta o número de evasão dos cursos, percebemos que o número de profissionais licenciados anualmente deixa a desejar.

De acordo com os números apresentados, percebemos que as vagas disponibilizadas atualmente para a formação de professores de arte são insuficientes para atender a região do TMAP, de modo que o ensino, de forma geral, se dá por uma construção de interface dos componentes curriculares aprendidos pelos professores ao longo de sua formação. Materializa-se, assim, a necessidade de ampliação de cursos de formação de professores para as licenciaturas voltadas para as linguagens artísticas.

Partindo dos números apresentados e considerando a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que institui que os conteúdos referentes à cultura afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, identificamos um ponto nevrálgico na sistematização e implementação da Lei n. 9.394/96. Este é um tema caro para a investigação, uma discussão sobre a formação de professores, a efetivação do ensino de arte e

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.iarte.ufu.br/dan%C3%A7a>. Acesso em: 15 mar. 2018

<sup>7</sup> Disponível em: [http://www0.ufu.br/catalogo\\_graduacao/cur\\_musica-bacharelado.html](http://www0.ufu.br/catalogo_graduacao/cur_musica-bacharelado.html). Acesso em: 15 mar. 2018.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.iarte.ufu.br/teatro>. Acesso em: 15 mar. 2018.

o cumprimento das legislações atinentes ao âmbito da educação básica no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Pensarmos na formação docente e no universo do ensino de arte fixa-se numa questão que, como menciona Paulo Freire (2005), não se limita ao tempo e ao espaço, nem à suas raízes, o ser humano é sujeito por vocação, sendo capaz de lançar-se num domínio que lhe é exclusivo, o de construir a sua história e a sua cultura. Assim, o homem, como um ser inconcluso, consciente de sua incompletude e de seu permanente movimento de busca do *ser mais*, para nós, se figura na expressão de Augusto Boal (2009): somos um *espect-ator*. Para ele:

Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em uma praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros.

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, atores fazem exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana, a toda hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, exprimem ideias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas no corriqueiro dia-a-dia. A única diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estar usando a linguagem teatral, assim, como Monsieur Jourdain, o personagem de *O burguês fidalgo* de Moliere, ignorava estar falando em prosa, quando falava. (BOAL, 2009, p.IX)



Enfim, todos somos espectadores e atores. A arte, o mundo social e a cultura são produções humanas, elaboradas em um jogo, como afirma Huizinga (2014), e, na qualidade de *homo ludens*, sublinhamos que, de forma nenhuma, jogar é neutralidade. Para ele:

Desde já encontramos aqui um aspecto muito importante: mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamá-lo “espírito” ou “vontade” seria demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento material em sua própria essência. (HUIZINGA, 2014, p.4).

Assim, pensando no jogo que se estabelece entre a arte e o sujeito, a formação artística e cultural é preponderante quando um professor está à frente de uma sala de aula estudando com seus alunos uma obra, um artista. Enfim, é preciso formar professores-pesquisadores experientes no campo da arte-educação, evocando sentidos e significados da arte e da cultura no ambiente escolar.

Há propósito da dramaturgia, Raymond Williams (2002) escreve

Significa olhar crítica e historicamente para obras e ideias que tem algumas ligações evidentes entre si e que deixam associar em nossas mentes por meio de uma única e

poderosa palavra. É acima de tudo, observar essas obras e ideias no seu contexto imediato, assim como na sua continuidade histórica, examinando o lugar e a função que exercem em relação a outras obras e ideias e em relação à diversidade e multiplicidade da experiência atual. (WILLIAMS, 2002, p. 34).

Enfim, motivados pelo que nos apresenta Williams e críticos aos materiais disponibilizados sobre o ensino de arte, devemos nos perguntar os motivos pelos quais se selecionaram artistas e obras a serem apresentados, quais conexões percebemos em uma primeira leitura.

Para nós, uma aula de arte na escola é um momento em que se tem que passar pela *mimese*, pela *catarse*, mas é necessário ir além disso. A *epoché* infalivelmente deve nos trazer de volta ao aqui-agora de forma a se entrever um passado e um futuro. Como expressa Ortega y Gasset (1978), a arte não fala de outra coisa senão da nossa realidade radical, ela inevitavelmente aborda quem somos como sujeitos históricos. Ele escreve:

Dir-se-ia que a realidade se retirou para o fundo a fim de deixar passar através de si, como a contraluz de si, o irreal. No palco encontramos, pois, coisas – as decorações – e as pessoas – os atores – que tem o dom da transparência. Através delas, como através do cristal, transparecem outras coisas. [...] Agora podemos generalizar o percebido e dizer: há no mundo realidades que tem a condição de apresentarnos em lugar delas mesmas outras, distintas. (ORTEGA Y GASSET, 1978, p. 35)

Assim, reforçamos que uma aula de arte na escola regular não pode se desprender de um momento de percepção, criação e

reflexão sobre as condições em que cada um vive. De sorte que tratamos aqui da postura de um professor-pesquisador, um sujeito que, diante da obra, pondera sobre onde, porque, como e por quem se fez realizar tal obra e as relações que ela estabelece com o aqui-agora de sua prática educativa e com os seus estudantes.

Metodologicamente, é preciso sair da condição de público, de sujeito passivo e ativamente viabilizar construções de transformação social, realizar atividades artístico-culturais no interior da sala de aula em que possamos demandar, crítica e construtivamente, o cosmo que representa cada sujeito da aprendizagem.

O ensino de arte no ambiente escolar tem questões muito próprias, considerando-se a história da escola, segundo Demerval Saviani (2016):

Nas sociedades antigas (modo de produção escravista) e medieval (modo de produção feudal) com a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, surge uma classe ociosa (que vive do trabalho alheio) e em consequência disso se desenvolve um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes cuja função é preencher o tempo livre de “forma digna”, isto é, aquilo que na Idade Média foi traduzido pela expressão latina “*otium cum dignitate*”.

É no quadro acima esboçado que se situa a origem da palavra escola que em grego significa lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo. O mesmo ocorre com a palavra ginásio que em grego significa local dos exercícios físicos, local dos

jogos que eram praticados por aqueles que dispunham de tempo livre, de ócio.

Essa educação diferenciada, centrada nos exercícios físicos, música, na arte da palavra e nas atividades intelectuais e desenvolvida de forma sistemática através de instituições específicas era, portanto, reservada à minoria, à elite. (SAVIANI, 2016, p. 2).

Somados o que nos apresenta Saviani e o processo colonizador no Brasil, quando pomos em debate o ensino de arte afro-brasileira na escola, estamos diante de melindres. Está em voga uma hipertensão no processo em que fazer, pensar, contextualizar e veicular práticas artísticas está alijado de uma construção efetiva.

Na luta contra essa situação adversa, a esperança está no professor-pesquisador; podemos ponderar que o docente, em um processo de formação continuada, pode se dispor a debater com os sujeitos do conhecimento, aprendendo e ensinando a liberdade da arte numa postura que enfrente os fazeres marcados por relações étnicas, políticas e ideológicas. As escolhas de um repertório artístico a ser compreendido de forma didático-pedagógica são balizadas pelas experiências. É preciso pensar nas técnicas, nos rudimentos do fazer artístico em suas múltiplas linguagens com seus artistas. Daí a importância da experiência escolar nas linguagens artísticas, a formação inicial e continuada para os professores no contato com as obras clássicas e de outra natureza, experimentar e saber da sua não neutralidade.

A educação estética, para nós, constitui um dos fundamentos imprescindíveis do currículo escolar, o contato com as obras artísticas nos disponibiliza para a descoberta do ser

sensível e para a construção da identidade. Assim, precisamos nos atentar para quais permanências estamos construindo, enfim, quais são os nossos clássicos. Conceição Evaristo (2009) escreve:

Tenho concordado com os pesquisadores que afirmam que o “ponto de vista” do texto é o aspecto preponderante na conformação da escrita afro-brasileira. Estou de pleno acordo, mas insisto na constatação óbvia de que o texto, com o seu ponto de vista, não é fruto de uma geração espontânea. Ele tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma “subjatividade” própria vai construindo a sua escrita, vai “inventando, criando” o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. As experiências dos homens negros se assemelham muitíssimo às minhas, em muitas situações estão par a par, porém há um instante profundo, perceptível só para nós, negras e mulheres, para o qual nossos companheiros não atinam. Do mesmo modo, penso a nossa condição de mulheres negras em relação às mulheres brancas. Sim, há uma condição que nos une, a de gênero. Há, entretanto, uma outra condição para ambas, o pertencimento racial, que coloca as mulheres brancas em um lugar de superioridade – às vezes, só simbolicamente, reconheço – frente às outras mulheres, não brancas. E desse lugar, muitas vezes, a mulher branca pode e pode se transformar em opressora, tanto quanto o homem branco. Historicamente, no Brasil, as experiências das mulheres negras se assemelham muito mais às experiências de mulheres indígenas. E então, volto a insistir: a sociedade que me cerca, com as perversidades do racismo e do sexismo que enfrento desde criança, somada ao

pertencimento a uma determinada classe social, na qual nasci e cresci, e na qual ainda hoje vivem os meus familiares e a grande maioria negra, certamente influenciou e influencia em minha subjetividade. E pergunto: será que o ponto de vista veiculado pelo texto se desvincula totalmente da subjetividade de seu criador ou criadora? (EVARISTO, 2009, p.18)

Com base no que diz Evaristo, afirmamos que a abordagem de uma literatura, para além das questões do enredo da obra, deve passar por um olhar crítico e histórico, e isto não é uma questão de fase de ensino, mas de formação humana. Nesse sentido, a formação docente, há que cuidar de nos preparar para lidar com a cultura e com as suas funções na sociedade, entre elas, o ensino da liberdade. Richard Hoggart (1975), sobre o conceito de liberdade divulgada pelos meios de comunicação de massa a classe trabalhadora inglesa, escreveu:

A ideia de liberdade torna-se justificativa em si. É sempre liberdade, e não liberdade para; a liberdade como um bem em si, e não como condição indispensável do esforço para viver de acordo com outros padrões. A ideia divulgou-se com maior facilidade numa classe que nunca se sentira tão livre; e é compreensível a recusa em aceitar que essa liberdade recém-adquirida não é absoluta, não passa de uma “condição do ser”, não se identifica com “ser”. Ora é do interesse dos órgãos de comunicação de massa que essa atitude se mantenha. (HOGGART, 1975, p. 18).

Uma imprensa panfletária, que se direciona para as massas pode obter algum sucesso em sua proposta de expansão de uma ideia, mas há que se perceber que o povo não deve ser considerado vitimado e não consciente desta situação. Seu fazer é luta que se pretende política, sabe o povo de sua memória, dos seus falares

regionais, das histórias orais de que é autor e testemunha, e que o levam, por diversas vezes, a encontrar-se no interior do reapresentado. Assim, é de tal modo a arte afro-brasileira, que precisamos fazer, pensar, contextualizar e veicular nos ambientes escolares.

Nas rotinas do ensino, deparamo-nos constantemente com textos e imagens preconceituosos. Precisamos nos dar conta dessas mensagens e conversar sobre elas com os nossos alunos. Mais do que isso: precisamos recriar esses materiais em literaturas, desenhos, danças e teatros que ponham em foco o negro, *gente feita para brilhar*.

Ao nos depararmos com qualquer obra, reconhecemo-la como concebida em um contexto imediato que se vincula a uma continuidade histórica, estabelecendo uma relação diversa e múltipla com a realidade atual. Quando construímos a possibilidade do fazer artístico juntamente com o aluno, podemos ver o esplendor de sua cor, de suas gentes negras. Paulo Freire (1992) escreveu que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1992, p. 11).

Quando o aluno negro se transveste de herói, temos um olhar para ele como sujeito histórico que se relaciona na cultura de forma diversa e múltipla, empreende-se ali um estudo que desfaz limites e preconceitos, pois, em sua imagem, vemos uma realidade que se volta para outra, e em tudo esta realidade é

necessária: é a própria condição do humano. Os saberes se clivam no objeto estético, por isto as linguagens artísticas são fundamentos necessários para se apropriar da realidade e projetá-la em outra.

Como fazer essa educação esbarra na formação dos professores, nas estruturas dimensionadas pela hora/aula, pelos turnos de trabalho, pela inflexibilidade dos “tradicionais” e outros tantos cerceadores históricos e culturais que põem em cheque a necessidade do ensino de arte. Desfazer-se da estrutura da escola capitalista e de seus costumes que estão arraigados em nossas práticas é um desafio sem precedentes. Nesse sentido, as parcerias podem ser uma saída estratégica para vencermos tantos mecanismos de controle a que estamos submetidos e que impedem o ensino de arte.

É preciso ir além de uma imagem de escravidão, é necessário estudar a estética, a arte dos africanos e dos afrodescendentes e seus dimensionamentos com o vivido de forma afirmativa, assim, preparando-nos para uma educação para as relações étnico-raciais. Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Abdias do Nascimento, Lázaro Ramos, Emílio Santiago, Milton Nascimento, Leci Brandão – quais outros negros fazem parte de nosso processo de formação de professores e dos conteúdos programáticos de nossas escolas?

Nesse artigo, tomo por empréstimo as palavras de Milton Nascimento na música *Coração Civil*:

Quero a utopia, quero tudo e mais  
Quero a felicidade nos olhos de um pai  
Quero a alegria muita gente feliz



Quero que a justiça reine em meu país  
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão  
Quero ser amizade, quero amor, prazer  
Quero nossa cidade sempre ensolarada  
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver  
São José da Costa Rica, coração civil  
Me inspire no meu sonho de amor Brasil  
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real  
Vou sonhar coisas boas que o homem faz  
E esperar pelos frutos no quintal  
Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?  
Viva a preguiça viva a malícia que só a gente é que sabe ter  
Assim dizendo a minha utopia  
Eu vou levando a vida, eu vou viver bem melhor  
doido prá ver o meu sonho teimoso um dia se realizar  
E Eu viver bem melhor

(NASCIMENTO; BRANT, 1981)

A formação de professores deve estar atenta aos diálogos que se estabelecem no interior de uma obra, deve haver uma preparação tal, que os habilite a viver e a ensinar a liberdade de criar obras no interior das escolas. Nessa perspectiva, quando pensamos o ensino de arte afro-brasileira, temos no horizonte a complexidade de uma circunstância em que os partícipes estão envoltos em feixes de relações. Entendemos que “a obra não pode ser considerada como unidade imediata, nem como unidade certa, nem como unidade homogênea” (FOUCAULT, 2010, p. 27).

No que tange às práticas escolares, elas não devem ser consideradas unidades imediatas nem unidades homogêneas, elas necessitam ser contextualizadas. Nesse sentido, uma investigação sobre o binômio arte-escola carece de uma abordagem sincrônica

e diacrônica (KOSELLECK, 2006) para a episteme do saber artístico como algo tensionado, guiado por questões que extrapolam as habilidades e os desejos individuais. As discussões sobre a Lei n. 10.639/03 no interior da escola brasileira expõem situações que a nação tem dificuldade em abordar, porque fere o seu racismo. A arte na escola entrevê práticas perpassadas por agentes históricos, seres que tencionam uma micro-história em que fazer, pensar, contextualizar e veicular a arte afro-brasileira expõe um sujeito que não é quisto, porque foge aos padrões massivamente expostos pela mídia aberta.

Por fim, concluímos que saber arte não se situa em uma única e exclusiva noção, existe uma diversidade de paradigmas que devem ser considerados, como os espaços, os costumes, as sociabilidades, os conteúdos, os indivíduos, a alteridade e outros determinantes (PATRIOTA, 2008, 2010). Nos fatos contemporâneos do Brasil, o que estaria por trás de uma juíza proibir um show de Caetano Veloso em um assentamento seria uma afirmação de que a arte não é para todos?

O ensino no interior do ambiente escolar é complexo, pois está submetido aos preconceitos, ao racismo, às concepções hegemônicas, à anuência dos estudantes e da comunidade, entre outros fatores que intervêm nos resultados efetivos da realização de um projeto de escolarização do saber. Compreendemos a sala de aula como um ponto intersticial em que se deve fomentar um debate sobre questões estéticas e do vivido, e, nesse sentido, os produtos da arte na escola não podem apagar as singularidades de *classe* ou *gênero* como categorias conceituais e organizacionais básicas, resultando em uma consciência das posições do sujeito – como raça, gênero e geração – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno.

A arte nos faz entrever os “entre-lugares” (BHABHA, 2007) e nos fornece o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade. O objeto artístico é também histórico, há nele o que podemos dizer, uma operação historiográfica. Sobre a história e sua escrita, Michel de Certeau escreve:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade poder ser apropriada “enquanto atividade humana”, “enquanto prática”. Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação historiográfica se refere à combinação de um lugar social, de práticas “científicas” e de uma escrita. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto. A escrita histórica se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito, obedece a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas. (CERTEAU, 1982, p. 66)

Na assertiva de que, em arte, se abordam aspectos humanizadores, o estudante que passa por uma experiência transformadora alarga o horizonte de seus conhecimentos, de forma que se percebe inserido em uma cultura que demanda ser construída de uma forma ainda melhor do que aquela em que vive. Nesse sentido, acreditamos que a escola tem como um de seus objetivos instrumentalizar a comunidade para buscar

conhecimentos acerca da arte, saber-se como um agente de transformação social, estimulando a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

Assim, o docente que se interessa pela temática étnico-racial terá que percorrer caminhos em busca de novos clássicos que falem da luz de que somos feitos. É preciso indagar quais sujeitos se manifestam massivamente e, em determinada medida, contribuem para a construção da identidade de nossa sociedade, quantos e quais atores são negros ou mesmo desenhos infantis que assim se identificam. O que se consome da produção afro-brasileira ou africana nos canais midiáticos? Quando vamos a uma banca de jornal, quais são as imagens divulgadas nos exemplares das revistas de grande circulação nacional? Quais modelos foram escolhidos? O meu fenótipo se encontra de alguma forma expresso nas publicações massivas das bancas?

A mídia tem um papel relevante na discussão de quem somos. O acesso do professor de forma crítica às linguagens artísticas, aos seus conhecimentos específicos e a uma discussão acerca da interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos é de suma importância. Assim, pensando-se a grande mídia de circulação nacional, fica difícil abordar a temática da arte afro-brasileira, partindo-se de um já visto na grande mídia. Partir do cotidiano das imagens positivadas pela grande massa torna-se algo difícil – na realidade, a discussão por esse material pode ser iniciada pela questão do “não visto”, pelo encadeamento do apagamento de toda uma cultura fundante da sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. (Humanitas, 25).

BOAL, Augusto. Propostas Preliminares. In: \_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4365/4510>. Acesso em: 28 set. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Questões da Nossa Época, 13).

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

HOGGART, Richard. **As utilizações da cultura**: aspectos da vida da classe trabalhadora, com especiais referências a publicações e divertimentos. Lisboa: Presença, 1975. (Questões, 5). 2 v.

HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: \_\_\_\_\_. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-RIO, 2006.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Milton. **Coração Civil**. In: Caçador de mim. Universal music, 1981 - 1 CD.

ORTEGA Y GASSET, José. **A ideia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

PATRIOTA, Rosangela. Teatro: espaço do sensível e da sociabilidade. In: RAMOS, Alcides Freire; MATOS, Maria Izilda Santos de; PATRIOTA, Rosangela (Org.). **Olhares sobre a história**. São Paulo: Hucitec, 2010.

PATRIOTA, Rosangela. O teatro e o historiador: a interlocução entre linguagem artística e pesquisa histórica. In: RAMOS, Alcides Freire; PEIXOTO, Fernando; PATRIOTA, Rosangela (Org.). **A história invade a cena**. São Paulo: Hucitec, 2008.

SAVIANI, Demerval. A educação como questão nacional. In: \_\_\_\_\_. **A lei da educação**: LDB – trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2016.

WILLIAMS, Raymond. **A tragédia moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.



# **DIALÉTICA INCLUSÃO VERSUS EXCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO**

Cláudia Lúcia da Costa

**Resumo:** Este trabalho é um relato de experiência como uma das coordenadoras e também professora do Curso de Especialização em Inclusão da Diversidade no Espaço Escolar trabalhando com o histórico da educação especial e inclusiva no Brasil. O relato traz, além da experiência com as cursistas e a disciplina, uma análise dos textos trabalhados em sala de aula e sua importância para a formação de professores. O objetivo proposto com a disciplina era o desafio de discutir a dialética inclusão versus exclusão na sociedade capitalista, por meio de textos e experiências cotidianas das/os cursistas enquanto professoras/es de educação básica, discutir a inclusão e a exclusão e a necessidade de nos situarmos na sociedade atual e referenciar a nossa fala e trabalho considerando a dialética como eixo fundamental. Os resultados obtidos foram bastante significativos, conseguimos despertar o pensamento crítico sobre a inclusão, a exclusão e as práticas cotidianas na escola, consideradas muitas vezes excludentes e a necessidade de se construir a prática inclusiva sob diversos aspectos nas escolas, nas práticas. Ao final, compreende-se que o resultado não foi apenas significativo para as/os cursistas como também para a professora que, ao confrontar as experiências, práticas e leituras dos textos, amplia os conhecimentos e consegue se aproximar da realidade escolar, seus anseios, problemas e aspectos positivos. Portanto, a formação continuada é fundamental para a aproximação universidade-escola.

**Palavras-chave:** Dialética. Inclusão. Exclusão.



## **Introdução**

O presente artigo versa sobre o desafio do trabalho com professoras e professores da rede pública de educação, docentes da educação básica no curso de Especialização em Inclusão da Diversidade no Espaço Escolar. O curso em questão teve duração de um ano, começando em setembro de 2016 e finalizando em dezembro de 2018, sendo na modalidade presencial, configurado como curso de extensão à partir de um edital REDE UFU/PROEX/MEC ao qual as professoras Cláudia Lúcia da Costa e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela concorreram e desenvolveram o projeto em formato de especialização enquanto coordenadoras do projeto e também professoras de alguns módulos.

A discussão trazida para esse artigo é referente ao debate sobre a dialética da inclusão versus exclusão na perspectiva da dialética marxista, trabalhada na disciplina História da Educação Especial e Inclusiva à qual ministrei parte e a professora Maria Aparecida Satto outra parte. A metodologia aplicada foi a de leitura de dois textos em casa pelas/os estudantes, discussão dos textos em sala de aula, trazendo as experiências, vivências das/os estudantes sobre o tema, pensando a inclusão sobre uma outra perspectiva que não à da lógica formal e idealista, mas considerando a produção social, a dialética marxista, sistematizando a discussão. Em seguida, as/os estudantes produziram individualmente um texto de entendimento sobre a discussão que foi avaliado e contabilizado para o desempenho na disciplina.

Os resultados foram importantes, compreendendo que, as/os cursistas possuem, em sua grande maioria, experiências,

aprendizados, vivências com a inclusão na escola, no entanto, a inclusão é algo distante da realidade dessas mesmas escolas na prática. O entendimento da dialética traz à luz uma reflexão à partir da produção social da vida, da crítica e da realidade da sociedade capitalista, possibilitando uma reflexão mais contundente e socialmente referenciada de escola, diversidade, inclusão. De modo que, a formação de professoras e professores é extremamente importante e significativa para a aproximação universidade e escola e para o trabalho com a inclusão. A seguir apresentamos o relato de experiência de como foi ministrar a disciplina, as discussões e os resultados à partir da leitura dos textos e da sistematização das discussões em sala.

### **Dialética inclusão x exclusão: algumas reflexões sobre a disciplina “História da educação especial e inclusiva” no curso de especialização em Inclusão da Diversidade no Espaço Escolar**

O processo de inclusão traz em seu bojo uma luta histórica travada à partir de aproximadamente os anos de 1960. Essa luta é a de inclusão de pessoas com deficiências, consideradas diferentes na participação da sociedade, seja a luta pelo direito à cidade, ao lugar à acessibilidade sejam a luta pela escolarização. O curso de Especialização em Inclusão da Diversidade no Espaço Escolar, iniciou seus trabalhos no final de 2016 e início de 2017, trabalhando com as/os cursistas um breve histórica da educação especial e inclusiva, com foco nesse movimento no Brasil.

A integração é caracterizada pela inserção da/o estudante na escola sem que haja alteração no currículo escolar, enquanto que, na inclusão, pautada na discussão sobre os direitos humanos, a escola deve mudar seu funcionamento para receber as/os estudantes com deficiências. No entanto, a inclusão é questionada e a autora trabalhada nas aulas GUHUR (2003), traz outros autores/as que vão questionar a inclusão à partir de outro enfoque, o da dialética. Carmo (1998; 2001) e Sanfelice (2001) tratam do que chamam ingenuidade no enfoque dado à essas discussões sobre inclusão e propõem um olhar que considere a inclusão na interface com a exclusão, numa relação dialética entre elas.

No início da disciplina começamos propondo um debate sobre o que as/os cursistas entendiam como inclusão e o que elas/eles vivenciavam quanto à inclusão educacional à partir das suas experiências enquanto docentes. E, logo de início percebemos vários fatores interessantes. As/os cursistas conheciam a história da inclusão em sua maioria, sabiam falar dos paradigmas que permeavam a história da educação especial e inclusiva no Brasil, sabiam situar os principais marcos históricos do tema.

As/os cursistas então, começaram a falar das suas experiências, de forma emocionada, muitas/muitos não conseguiam falar, tamanha emoção, choravam. Falavam primeiro da importância de terem um espaço enquanto professoras e professores para serem ouvidos, pois sempre ouvem e são muito cobrados, quase nunca têm espaço de fala. Então, poder falar sobre suas experiências era algo inovador, motivador e importante para elas e eles.

E, na continuidade das aulas, ao falarem sobre suas experiências, de forma sempre emocionada, emocionante, as/os cursistas tratavam das leis, mostravam conhecimento sobre essas leis, que as mesmas garantem o acesso ao ensino regular para as pessoas com deficiência, mas, ao chegarem nas escolas, segundo relatam as/os cursistas, as/os estudantes com deficiência se deparam com uma escola pouco adaptada para recebê-los, com pouca acessibilidade, currículo não adaptado. Enquanto docentes, elas e eles são muito cobrados quanto ao seu trabalho com as crianças com deficiências, sentem-se angustiadas/os porque esbarram num entrave que as/os impede de desenvolver o trabalho com essas crianças, as leis não se efetivam na prática.

Então, é que ao falar de todos os entraves, as/os docentes cursistas começam uma série de questionamentos, “Por que as leis não chegam até às escolas? Por que se fala tanto em inclusão mas as condições para tal não acontecem? Quais as diferenças entre a escola especial e a inclusão no ensino regular de fato? Por que as/os professoras/es são responsabilizados pelo fracasso da inclusão? E, diante desses questionamentos é que discutimos, na disciplina “História da educação especial e inclusiva no Brasil”, no curso de Especialização, dois textos importantes para esse debate, um que trata desse histórico da educação especial e inclusiva no Brasil, da autora Enicéia Mendes e outro que trata da inclusão na perspectiva da dialética com a exclusão da autora Maria de Lourdes Guhur.

Faremos uma síntese dos principais eixos temáticos trazidos pelos textos trabalhados em sala de aula à partir dos textos e como metodologicamente as discussões foram avançando para a construção do pensamento de entendimento da inclusão à partir

da relação dialética com a exclusão e quais os principais resultados que obtivemos com esse trabalho.

O primeiro texto trabalhado foi o “Breve História da Educação Especial no Brasil”, 2010, autora Enicéia Gonçalves Mendes. Ela faz um histórico da educação especial no Brasil, trazendo marco temporal do final do século XIX, com o Instituto dos Meninos Cegos em 1854, apontando duas vertentes dessa educação especial: a vertente médica e a vertente psicopedagógica.

No Brasil Colonial havia um descaso do poder público com a educação em geral e, principalmente com a educação de pessoas com deficiências. Os anos de 1900 marcaram a Primeira República na qual se despertou o interesse pela saúde pública e a higiene mental, alavancando um relativo interesse médico pelas pessoas com deficiência, caracterizando a fase da vertente médica, na qual a deficiência era, segundo a autora, atribuída às doenças da época como sífilis, tuberculose, dentre outras.

A vertente higienista teve forte influência da Escola Nova, marcando a penetração da psicologia na educação através, dentre outros, dos testes de inteligência, padronizando a “normalidade” e criando o conceito de “anormalidade”, enfatizando as características individuais, muito contribuindo para a exclusão dos diferentes das escolas regulares daquela época. (MENDES, 2010). Em 1930, a proposta era de um “ensino emendativo” que visasse corrigir a falha, tirar o defeito, suprir falhas da anormalidade. (JANUZZI, 2004).

O Brasil, então, até por volta de 1935, sobre a educação das pessoas com deficiência intelectual, não tinha uma solução

escolar para essas pessoas; não tinha uma concepção definida de deficiência intelectual, o que englobou variadas crianças. (JANUZZI, 2004). E, entre 1950 e 1959 houve uma expansão do número de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual.

O Estado Novo, de Getúlio Vargas, dos anos de 1937, com o golpe da ditadura militar, trazia consigo o emblema da escola para todos, a educação como direito de todos. Em 1954 foi criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro. Só em 1958 o Ministério da Educação lançou campanhas nacionais para educação de pessoas com deficiências e em 1961, na Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, apareceu expressão “educação de excepcionais. Mas, os historiadores, marcam a década de 1970 como marco da institucionalização da educação especial no Brasil.

Outro marco importante para a educação no Brasil é a Constituição de 1988. Ela, segundo Mendes (2010), assegurou que a educação de pessoas com deficiências deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu o direito ao atendimento educacional especializado, reconhecendo o papel e dever do Estado na assistência social.

Na década de 1990, segundo Mendes (2010), a repetência escolar era um fator diagnosticado em elevado índice e, essa repetência era um fator utilizado para o diagnóstico da deficiência intelectual. Nesses anos, os serviços de educação especial no país eram significativamente utilizados por camadas mais baixas da sociedade, o que levou os problemas sociais relativos à pobreza serem relacionados ao fracasso escolar.

A educação especial era ofertada basicamente pelas escolas filantrópicas que não garantiam escolarização ou pelas classes especiais na rede estadual de ensino que se mostravam mais como um mecanismo de exclusão para as pessoas com deficiências. Essa educação para pessoas com deficiência era baseada, dentre outras questões, na infantilização dessas pessoas, repetição de série e fracasso escolar, aprofundando o estigma do deficiente. Ou seja, de forma resumida, o princípio da inclusão não mudou muito o cenário da educação especial no Brasil. Segundo Mendes (2010, p.106),

[...] A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da retórica anterior da integração e da atual inclusão escolar. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da retórica anterior da integração e da atual inclusão escolar...

A citação acima expressa uma síntese importante do texto trabalhado em sala de aula com as/os cursistas. Além do texto trazer um importante histórico da educação especial e inclusiva no Brasil, com principais marcos desse processo, avanços e retrocessos, o texto chega a uma questão fundamental que foi bastante debatida em sala de aula. A grande maioria das pessoas com deficiências estão fora da escola, essa exclusão não

é apenas uma exclusão da escola e sim da cidade, dos espaços, dos lugares porque a cidade não é pensada para a pessoa com deficiência, nem os espaços e muito menos a escola. Assim, chega-se à ideia de exclusão e apresentaremos a seguir a discussão de um outro texto que vai aprofundar o tese e que foi debatido nas aulas da especialização.

O segundo texto trabalhado nas aulas foi “Dialética Inclusão-Exclusão”, do ano de 2003 e autoria de Maria de Lourdes Perieto Guhur. A autora discute as contradições presentes na proposta de inclusão, tanto na vertente da integração quanto na da inclusão. Para as correntes do pensamento que se pautam no marxismo, que assentam suas bases na análise das relações sociais existentes, segundo a autora, esses processos de integração e inclusão são considerados discursos ingênuos. Assim, a inclusão para essas correntes do pensamento deve ser analisada considerando a exclusão.

Conforme Guhur (2003), o paradigma da inclusão traz consigo ambiguidades considerando sua complexidade e a realidade social. A normalização, entendida como movimento que luta para que as pessoas com deficiências façam parte das atividades da sociedade e da escola. Na escola, esse movimento se desdobra em outros dois denominados integração e inclusão. A autora discute que, esses dois movimentos de integração e inclusão como diferentes em forma de manifestação.

No processo de integração, a pessoa com deficiência é inserida na escola sem que haja alteração na organização curricular e escolar, contando com classes especiais e serviços de apoio. Já o processo de inclusão pressupõe que as pessoas com deficiências sejam incluídas no ensino regular e que, esta seja



modificada para atendê-las. No entanto, esses movimentos são recusados por alguns teóricos e estudiosos, que alegam que eles desconsideram a realidade socialmente produzida, assim, trazem a tese de que a inclusão precisa ser analisada na interface com a exclusão.

A inclusão, segundo a autora, é pautada nas teorias dos direitos humanos. Mas, à medida que as leis são criadas, existe um distanciamento entre sua criação e sua execução. Percebemos, nos debates, em sala de aula, que os cursistas possuem essa clareza, conhecem as leis, sabem que elas existem e são importantes, avançam, trazem todas as necessidades para o melhor atendimento dessas pessoas com deficiências nas escolas, no entanto, elas não avançam, não saem do papel e, ao chegar na escola, acabam reproduzindo um discurso de fracasso escolar do aluno e também dos professores relatados pelas cursistas que, recebem essas pessoas sem as condições adequadas tanto infra estruturais quanto curriculares, metodológicas, dentre outras.

E, quando se pensa a escola do ponto de vista dessa organização curricular, metodológica, arquitetônica, as reformas são superficiais e não tratam do processo central da questão da segregação que as pessoas com deficiências sofrem, seja na sociedade em seus diversos espaços bem como na escola. Nessa perspectiva, a discussão trazida pela autora é a de que, o problema central da segregação das pessoas com deficiências da sociedade, passa, através desses discursos a serem incorporados e reproduzidos na escola e, acabam criando, ao longo da história, um movimento de atribuir às escolas a responsabilidade por resolver ou dar conta do processo de inclusão das pessoas com deficiências, como acreditam alguns estúdios, ao afirmar que, a

revolução da sociedade se dará à partir da educação, das escolas públicas, camuflando a problemática central do tema, a exclusão.

A leitura do texto foi encaminhada e o debate nas aulas, onde, as/os cursistas traziam todas essas questões apresentadas acima de modo angustiante, sufocante. Elas/Eles se sentem responsáveis pela inclusão, incapazes, relatam os problemas que encontram e que, de modo geral são, falta de acessibilidade básica, falta de adaptação curricular, organização da escola, preparo por parte dos professores e gestores em lidar com a inclusão. Mas a questão crucial que elas/eles relatam é a de que a escola reforça a exclusão, a segregação. A escola não consegue incluir essas pessoas com deficiências, gerando uma segregação dentro do movimento de inclusão. Ou seja, todo o processo de inclusão não promove seu objetivo principal, o de incluir minimamente as pessoas com deficiências nas escolas, quem dirá nos demais espaços da sociedade.

O problema da exclusão é diagnosticado nas leis, documentos numa perspectiva naturalizada e, esse problema é identificado como problema que as pessoas devem resolver, à parte do sistema, assim, surgem as ações filantrópicas que se destacam nesse papel. O Estado se exime cada vez mais da responsabilidade e dos investimentos, as pessoas são individualmente ou em pequenos grupos cada vez mais culpadas e, ao final, a escola reproduz a segregação, a exclusão que acontece no movimento da sociedade.

Em suma, a sociedade capitalista constrói e se assenta nas desigualdades sociais e quer se promover nos discursos de homogeneização, de atendimento igual e de tratamento igual ao que é diferente e diverso. A sociedade capitalista cria a exclusão,

sobrevive dela e produz o discurso da igualdade e da inclusão como fatores externos ao movimento capitalista. Esses debates que foram levantados, não desconsiderando a importância histórica de todo movimento da educação especial e inclusiva no Brasil.

Segundo Guhur (2003), as discussões sobre a inclusão são importantes bem como suas ações, eles fortalecem movimentos fundamentais na luta contra a segregação como a luta pelos direitos humanos; avanços nas diversas áreas do conhecimento como o da sociologia que traz conceitos revistos como o de cidadão, cidadania, direitos humanos e, encontros, seminários, eventos, cursos, dentre outros, que vêm discutindo a educação como direito de todas e todos. Segundo a autora, é fundamental destacar que todos esses movimento, mesmo sendo criticados pelo viés da dialética, são também reconhecidos por promoverem acesso à educação por camadas da sociedade que antes não tinham esse acesso.

Nesse sentido, é que foram encaminhadas as leituras e discussões em sala de aula, trocas de experiências e produção de textos de entendimento. A reflexão à partir das teorias que tratam da questão da inclusão para além da mera inserção na escola, mas, envolvendo toda a complexidade do movimento, perspectivas, limites, avanços, desafios. E, compreendemos que a disciplina contribuiu para a reflexão dessas ideias, principalmente pelas rodas de conversa em sala de aula, bem como pelos textos de entendimento produzidos. Assim, encaminho algumas considerações importantes para esse relato de experiência com a disciplina e o curso de Especialização em Inclusão da Diversidade no Espaço Escolar a seguir.

## Considerações

O curso de especialização em Inclusão da Diversidade no Espaço Escolar foi um momento ímpar na formação de professores e professoras da rede básica de ensino público. O curso foi de muita importância para a aproximação universidade e escola. A formação é mútua, à medida que os cursistas aprendem e as/os docentes da universidade, envolvidas/os no curso também aprendem, há uma troca de experiências e de reflexões sobre as teorias. O projeto desenvolvido na forma de curso de especialização contou com diversas/os professores e professoras de diferentes cursos: pedagogia, geografia, serviço social, matemática, química, envolvendo professores com formações diversas na área de ensino, portanto cumprindo seu papel proposto de promover troca de conhecimentos e experiências em torno do tema educação especial e inclusiva.

A disciplina História da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, compartilhada com outra professora do curso, teve como objetivo compreender a história desse movimento no país, os desafios, limites e perspectivas. O curso ainda contou com um evento de encerramento, na modalidade Seminário Regional de Inclusão, onde pudemos trazer a professora Enicéia Mendes Gonçalves, uma das autoras trabalhadas durante o curso nessa disciplina e em outras, momento rico de aprendizado para todas e todos.

Nessa disciplina, escolhemos trabalhar com a leitura dos textos, parte em sala de aula e parte em casa, conhecendo a realidade difícil de pouco tempo disponível por parte das/os cursistas. Os relatos de suas experiências também foram trazidos como procedimento metodológico da aula, uma vez que,

compreendemos logo de início que, esses/as professores/as necessitavam sobretudo de um espaço onde pudessem falar, desabafar, trazer seus anseios, angústias, trabalhos desenvolvidos, frustrações, sonhos quanto à inclusão escolar.

Pudemos verificar que as/os cursistas não tinham uma leitura da segregação e da inclusão à partir do viés da dialética com a exclusão. Elas/eles reproduziam em grande maioria os discursos de que as leis não saem do papel de que as escolas não sofrem muita alteração nem na sua organização nem quanto à estrutura curricular e que, a escola continuava segregando esses/essas estudantes. De modo que, ou projetavam um fracasso dessas próprias pessoas com deficiências que “não conseguem aprender” ou relatam pequenos avanços dessas pessoas na escola que não são, em grande maioria avanços de aprendizado escolar e sim de melhorias na socialização, coordenação motora e outras.

E, mais ainda, essas/esses professoras e professores se sentem culpados pelo fracasso escolar da inclusão. Elas/eles se sentem angustiadas/os, cobradas/os e culpabilizadas/os pelo insucesso desse movimento de inclusão, porque o trabalho realizado não consegue atender em todas as necessidades para que a inclusão aconteça de fato, no sentido de garantir a educação como direito de todas e todos e dever do Estado, educação pública, laica, gratuita e de qualidade para o povo, sem restrições de acesso.

As leituras realizadas, bem como os debates e discussões, de acordo com minha análise, fizeram com que essas/esses professoras/es cursistas pudessem refletir sobre o processo de inclusão à partir da exclusão, compreendendo o cerne da discussão bem como sua complexidade. A sociedade capitalista é

excludente, é condição para sua sobrevivência e reprodução, para se falar em inclusão é preciso que haja a exclusão.

Contextualizada historicamente e socialmente, as/os cursistas puderam compreender essa lógica e a lógica de que a inclusão escolar fracassa por um lado porque faz parte do sistema capitalista excludente, está dentro de uma lógica maior, que não apenas as pessoas com deficiências, mas também as minorias são excluídas da sociedade e dos espaços. Discutimos como as mulheres, negros e negras, pessoas LGBTI, pessoas com deficiências, dentre outras são excluídas cotidianamente nos espaços da sociedade, dos espaços da cidade, do município em que vivem e da escola. Enfim, como a classe trabalhadora é excluída de diversas formas dos acessos e espaços.

Esse mesmo sistema excludente coloca a escola especial e a inclusão de pessoas com deficiências na rede regular de ensino como excludentes entre si, opostas e confrontantes, não abarcando a complexidade, a importância dessas escolas se complementarem como rede de apoio e inclusão de fato das pessoas com deficiências nas escolas.

Assim, o espaço escolar não dará conta de resolver o problema da inclusão de pessoas com deficiências, porque o problema da exclusão e o movimento de inclusão fazem parte da dialética da sociedade capitalista em que vivemos e que nela assentamos nossas bases, pensamentos e ações.

No entanto, é possível construir um movimento de dentro, de luta pela inclusão de todas as minorias, de inclusão das pessoas com deficiências nas escolas, lutar para que as leis se efetivem, lutar para que a escola especial e a inclusão nas escolas

regulares se complementem, enfim, nos identificarmos como agentes promotores da luta por uma sociedade mais justa e liberta. Por outro lado, então, a educação inclusiva tem sido vitoriosa porque leva até à escola camadas da sociedade antes nunca escolarizadas, sem acesso. Conscientizar as pessoas e familiares da realidade em que estamos inseridos, de que somos trabalhadoras e trabalhadores, que fomos expropriados de quase tudo ao longo do tempo e que, precisamos lutar para conquistar o que é de todos. Precisamos lutar por uma sociedade melhor. Nesta direção, a luta consciente pela inclusão na escola é uma luta justa e necessária, como parte da composição da luta de classes, fundamental para o povo se libertar das amarras capitalistas.

Entendemos, portanto, que o curso foi importante para que as/os cursistas pudessem pensar por esse outro lado da inclusão, pelas diferentes visões, teses e que, pudessem se identificar com a luta, serem agentes promotores da mudança nas escolas e de um serviço de conscientização das pessoas em prol dessa luta por uma sociedade melhor, por uma escola que seja socialmente referenciada. Que professoras e professores não esgotem o debate ao imputar o fracasso desse modelo de escola aos alunos e às alunas ou à eles e elas próprios/as mas ao sistema capitalista que precisa ser combatido e que eles podem ser agentes promotores dessas mudanças.

## Referências

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, M. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

\_\_\_\_\_. 2006. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, vol. 11, pp. 387-405.

GUHUR, P, M. de L. Dialética Inclusão-Exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Jan.-Jun. 2003, v.9, n.1, p.39-56.

JANUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SANFELICE, J. L. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In **III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**. Foz do Iguaçu, 1998. Foz do Iguaçu, Anais... 1998, v. 1, p. 15-20.

CARMO, A. A. Movimento, deficiência e educação. In **II Seminário Paranaense de Educação Especial**. Faxinal do Céu, 1998. Anais... 1998, pp. 40-55.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, ano 13, n. 23, p., 2001.





# **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: PERCEPÇÕES DOS/DAS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM RELAÇÃO AO ACESSO/PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Jéssica Aparecida Dias  
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, a partir das políticas públicas para inclusão, as experiências vivenciadas por estudantes com deficiência na Universidade, levando em consideração o acesso e a permanência na Educação Superior. Nesse sentido, buscou responder a seguinte problemática: Como tem se constituído as políticas de inclusão na Educação Superior, considerando-se as vivências dos/das estudantes com deficiência de uma instituição pública federal mineira? Para atingir o objetivo proposto e responder à problemática deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, realizando-se uma pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada com 19 perguntas, divididas em três blocos: Perfil, Trajetória Escolar e Inclusão na Educação Superior, realizada com 05 (cinco) estudantes com deficiência da instituição selecionada. A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), e os resultados relevaram que os/as docentes e a instituição de modo geral, devem repensar sua estrutura física, suas práticas pedagógicas e suas atitudes/comportamentos para que a lacuna entre as determinações estabelecidas pelas legislações e a realidade vivenciada pelos/as estudantes não seja tão evidente. Desse modo, reforça-se a necessidade de rever as disposições das políticas públicas para a inclusão, criando mecanismos eficientes para que estas sejam executadas, bem como

reafirma a precisão da criação de políticas públicas institucionais, direcionadas para os grupos socialmente excluídos.

**Palavras-chave:** Inclusão Educacional. Estudantes com deficiência. Educação Superior.

## **Introdução**

Este artigo é fruto de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso e tem como temática a inclusão de estudantes com deficiência<sup>9</sup> na Educação Superior<sup>10</sup>, especificamente em uma instituição pública federal mineira.

A escolha por tratar deste tema surgiu a partir de reflexões sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência nas variadas modalidades de ensino, bem como seus limites e possibilidades. Estas foram suscitadas a partir das experiências e discussões de uma das autoras, ex-discente do curso de Pedagogia na instituição em que foi realizada a pesquisa, no qual a outra autora é docente.

---

<sup>9</sup> O termo "deficiência" significa "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social". (GUATEMALA, 2001).

<sup>10</sup> Durante todo o trabalho será utilizado o termo Educação Superior, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e alguns documentos do Ministério da Educação (MEC) utilizam esse termo para tratar desse nível de ensino.

Outra experiência importante, que contribuiu significativamente para a construção desta pesquisa, no âmbito profissional, foi o estágio realizado pela estudante no núcleo de acessibilidade dessa mesma instituição. Este se constitui em um espaço voltado para discussões, reflexões, debates teóricos e práticos e ações destinadas à educação especial em uma perspectiva inclusiva, a fim de garantir a permanência das pessoas com deficiência na Universidade. O referido núcleo atua como um facilitador na trajetória acadêmica dos/das estudantes com deficiência, auxiliando para que estes/estas desenvolvam as atividades das disciplinas cursadas, bem como participem de forma efetiva das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela instituição.

Essas justificativas possibilitaram tecer algumas considerações sobre o que é e como se configura a inclusão educacional, quais as políticas que a regem e quem são os/as sujeitos/as que estão e/ou deveriam ser incluídos/as no sistema educacional. Nesse sentido, esta pesquisa buscou responder a seguinte problemática: Como tem se constituído as políticas de inclusão na Educação Superior, considerando-se as vivências dos/das estudantes com deficiência de uma instituição pública federal mineira?

Com o propósito de responder ao questionamento, traçou-se como objetivo geral analisar, a partir das políticas públicas para inclusão, as experiências vivenciadas por estudantes com deficiência na Universidade, levando em consideração o acesso e a permanência na Educação Superior.

Para atingir o objetivo proposto e responder à problemática deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, realizando-se

uma pesquisa de campo. Minayo (1996, p.21-22) descreve a pesquisa qualitativa como aquela que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, a fim de aprofundar os conhecimentos sobre a temática deste estudo e conhecer o que já foi publicado, visando embasar teoricamente a pesquisa e subsidiar a análise de dados levantados. Posteriormente, como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada com 19 perguntas, divididas em três blocos: Perfil, Trajetória Escolar e Inclusão na Educação Superior, realizada com 05 (cinco) estudantes com deficiência da instituição selecionada.

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), selecionando-se as respostas apresentadas pelos/as estudantes por meio da classificação e organização por categorias temáticas, subdivididas neste trabalho, em: 1) Perfil do público alvo da pesquisa; e 2) Experiências vivenciadas na graduação.

Com base nessas considerações iniciais, esta pesquisa foi organizada em 05 (cinco) partes, sendo que a segunda faz referência às políticas públicas de inclusão na Educação Superior, com atenção para o Programa Incluir. Na terceira, são apresentados o percurso da pesquisa, a metodologia adotada para sua efetivação; e na quarta, os resultados, por meio das análises dos dados coletados. Por último, as considerações finais são

apresentadas, sintetizando a essência do texto, seus principais pontos, e as possibilidades de novas pesquisas.

## **As políticas públicas de inclusão na Educação Superior**

Desde sua origem no Brasil, em 1808, as instituições de Educação Superior não estiveram voltadas para a democratização do seu ensino. Este nível de formação permaneceu, durante anos, acessível para poucos. As mudanças oriundas da expansão do capitalismo industrial e, atualmente, neoliberal, provocaram a ampliação da Educação Superior a outras classes sociais como um instrumento de formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, essas instituições vêm, gradativamente, buscando a democratização do acesso e a inclusão no contexto universitário.

Na segunda década do século XX, as instituições de Educação Superior passaram a ter o vestibular como forma de ingresso, tornando-se um instrumento segregador para o acesso a esse nível de ensino, pois se avaliavam os conhecimentos dos/as candidatos/as com alto padrão de qualidade. Desse modo, aqueles/as que não se enquadravam aos critérios estabelecidos quanto à cultura e ao conhecimento exigido nesse exame, geralmente vinculados à elite brasileira, mas ainda assim conseguiam ser aprovados/as, eram provocados/as a vencer, por esforço próprio, os desafios e as barreiras que lhe eram impostas. Mediante isso, é plausível alegar que as instituições de Educação Superior, por muito tempo, não se preocupavam em adotar práticas de reconhecimento e valorização das diferenças.

De acordo com Pimentel (2013), o desafio que é estabelecido, para as instituições de Educação Superior no Brasil, é a inter-relação, entre a democratização do ensino e o comprometimento de sua qualidade. Essa interdependência deve ser viesada por objetivos que assegurem o compromisso social e educacional, reconhecendo essa modalidade de ensino com um bem público e universal, devendo assim, por direito, ser ofertada e acessível a todos/as.

O/a estudante com deficiência, assim como todos/as os/as outros/as, busca a ampliação de seus saberes, conhecimentos, bem como formação acadêmica e profissional ao ingressar em uma universidade. E esta, enquanto espaço social e educacional, deve reafirmar seu pacto com uma educação de qualidade, pelo direito à cidadania, à justiça social e à democracia, assumindo um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e acadêmico desse/a e de outros/as discentes.

O estímulo às discussões e reflexões sobre procedimentos inclusivos na Educação Superior se intensificaram a partir dos anos de 1990, por meio de um conjunto de leis e documentos específicos para esse nível de ensino. A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior foi regulamentada pela Portaria n.º 1.679, de 02 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), revogada pela Portaria 3.284/2003, que garantiu às pessoas com deficiência condições básicas de acessibilidade ao nível superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino (BRASIL, 2003). Também, nesse sentido, a Resolução 80/2008 do Conselho do Ensino e da Pesquisa – CONEPE da Universidade de Sergipe veio estabelecer a criação de cotas nas universidades, ofertando um percentual de reserva de vagas nos cursos de graduação (SERGIPE, 2008).

Contudo, cada universidade possui seu CONEPE, ficando, portanto, a critério de cada instituição, fazer ou não a reserva de vagas para pessoas com deficiência. O que se vê nas resoluções criadas, em maior escala, é a destinação de cotas para discentes de outros grupos sociais como negros/as, de baixa renda etc.

Em 29 de dezembro de 2016 é sancionada a Lei n. 13.409, que altera a Lei n.º 12.711 do ano de 2012 (BRASIL, 2012), a qual faz referência às cotas para o ingresso, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, de estudantes de baixa renda, autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, acrescentando as pessoas com deficiência. (BRASIL, 2016). No entanto, há um caminho muito longo a ser percorrido entre as leis que asseguram esses direitos e a sua efetivação por parte dos órgãos executores.

Ferreira (2007, p.56) afirma que

Muitos são os aspectos que devem ser levados em conta na concretização da inclusão no ensino superior. Embora as leis não bastem para oportunizar ao universitário formar-se um profissional competente e apto a desempenhar suas funções na sociedade, elas são indispensáveis para nortear e respaldar as ações que devem ser empreendidas.

Segundo o autor, a criação e a implementação de leis e decretos que objetivem a inclusão das pessoas com deficiência nos diversos espaços e em específico no âmbito da Educação Superior, é de grande relevância e indispensável para que elas se efetivem. (FERREIRA, 2007).

Contudo, entende-se que apesar dessas leis facilitarem a inclusão dos/das estudantes nas instituições de ensino, apenas elas



não são suficientes para tornar e caracterizar um espaço como inclusivo, pois o processo de incluir vai muito além do ato de “abrir as portas” da universidade, uma vez que ele deve permear todo o funcionamento da instituição. Para que a inclusão ocorra, é preciso que haja uma mudança profunda na forma de perceber os/as discentes com deficiência ou outra característica. São necessárias propostas de intervenção que tenham como finalidade a transposição das barreiras existentes, que impedem e/ou restringem o acesso e a permanência à universidade.

As políticas públicas de acesso a esse nível de escolaridade, implementadas pelo Ministério da Educação - MEC, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM<sup>11</sup>, o Programa Universidade para Todos - ProUni<sup>12</sup>, o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES<sup>13</sup>, destacando-se entre estes o Programa Incluir, que assegura a criação de projetos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior - IES.

O Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, foi implementado pelo MEC, no ano de 2005, por meio

---

<sup>11</sup> Exame Nacional do Ensino Médio que avalia o desempenho dos estudantes e ajuda no ingresso à Educação Superior.

<sup>12</sup> “[...] programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior”. (BRASIL, 2018a)

<sup>13</sup> “[...] programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001”. (BRASIL, 2018b)

da Secretaria de Educação Especial - SEESP<sup>14</sup> e pela Secretaria de Ensino Superior – SESU<sup>15</sup>, e também pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI<sup>16</sup>. Após seis anos, os assuntos, antes de competência da SEESP, passaram a ser de responsabilidade da SECADI, devido sua extinção por meio do decreto presidencial n.º 7.480, de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011), que também foi revogado posteriormente. O Programa foi instituído, tendo em vista a promoção do desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior - Ifes que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

O foco principal desse programa é incentivar a criação e a estabilização de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Os núcleos são responsáveis pela promoção de ações e atividades institucionais que tornem possíveis a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, extinguindo barreiras de natureza físicas, arquitetônica, pedagógicas e atitudinais,

---

<sup>14</sup> “Dentre as ações desenvolvidas pela Seesp está o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, de acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.” (BRASIL, 2018c)

<sup>15</sup> “a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior.” (BRASIL, 2018d)

<sup>16</sup> “O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais”. (BRASIL, 2018e).

promovendo assim, o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013).

O Programa Incluir foi implementado a partir de 2005, período em que emergiam as discussões sobre a reforma universitária. E, em 2006, elas foram efetivamente formalizadas como Projeto de Lei da Reforma Universitária.

O Artigo 4º deste Projeto traz em suas prerrogativas gerais que,

A função social do ensino superior será atendida pela instituição mediante a garantia de:

I - democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico;

II - formação acadêmica e profissional em padrões de qualidade aferidos na forma da lei;

III - liberdade acadêmica, de forma a garantir a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação;

IV - atividades curriculares que promovam o respeito aos direitos humanos e o exercício da cidadania;

V - incorporação de meios educacionais inovadores, especialmente os baseados em tecnologias de informação e comunicação; [...]

VII - promoção da diversidade cultural, da identidade e da memória dos diferentes segmentos sociais; [...]

X - inserção regional ou nacional, por intermédio da interação permanente com a sociedade e o mundo do trabalho, urbano ou rural; [...]

XIII - liberdade de expressão e associação de docentes, estudantes e pessoal técnico e administrativo; e

XIV - valorização profissional dos docentes e do pessoal técnico e administrativo, inclusive pelo estímulo à formação continuada e às oportunidades acadêmicas. (BRASIL, 2006, p.01-02).

Também destaca no Artigo 45 que

[...] as instituições federais de ensino superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social. (BRASIL, 2006, p.14).

Portanto, mediante a essas atribuições, asseguradas pelo Projeto de Lei da Reforma Universitária, justificou-se a implementação de programas que visassem contribuir para o acesso, o ingresso e a permanência das pessoas, sejam elas pertencentes a quaisquer grupos, principalmente aqueles excluídos socialmente.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, assegura em seu documento do ano de 2013, que uma instituição de Educação Superior socialmente responsável é aquela que:

[...] - pratica a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial;

- reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e

- promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços. (SINAES, 2013, p.11)

Deste modo, entende-se que não basta apenas criar os Núcleos de Acessibilidade e cumprir as demandas legislativas, as instituições de Educação Superior precisam desempenhar seu papel social. Nesse sentido, não poderá ser indiferente às diferenças, devendo traçar estratégias para que o processo educacional oferecido seja justo e democrático. É imprescindível que o Estado assuma sua dívida histórica com as pessoas com deficiência e restitua a elas todos os direitos negados até então. Precisa-se ter a compreensão de que Resoluções, Decretos, dentre outros, são de fundamental importância para a consolidação da inclusão, mas sozinhas não se efetivam e não atingem os objetivos a serem alcançados. No caso da Educação Superior, são necessárias que sejam instituídas políticas públicas dirigidas para os investimentos relacionados à qualificação dos professores, aquisição de recursos tecnológicos, além de investimentos que sejam destinados para a assistência estudantil, para que possam, se não garantir, contribuir significativamente com a permanência desses/as estudantes.

A partir de dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2014), contata-se que houve um aumento significativo das matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior no país, alcançando 33.337 em 2014, o que representa, em números, um acréscimo de 10.087 estudantes. Dessas, 19.654 (58,9%) se encontram em instituições privadas e 13.723 (41,1%) em instituições públicas de ensino. Da parcela de discentes matriculados/as em instituições públicas, 10.602 (77,3%) estavam em instituições federais, 2.542 (18,5%) em estaduais e 579 (4,2%) em municipais (BRASIL, 2014).

Embora, tenha-se alcançado um aumento no número de matrículas das pessoas com deficiência nas instituições de Educação Superior, essas estão, em sua maioria, no setor privado, o que pode evidenciar uma lacuna nas legislações ou na forma com que as instituições públicas têm as cumprido, não atendendo ao dever de garantir à população o direito à educação pública de qualidade. Ela ainda pode evidenciar um processo seletivo, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que exclui a maioria dos/as estudantes brasileiros/as, e não apenas os/as com deficiência.

É de suma importância, que haja um movimento de pensar o que os documentos legais asseguram em relação aos direitos das pessoas com deficiência, no que diz respeito ao âmbito escolar, e o que tem se efetivado na prática. A existência das leis não garante que os direitos sejam cumpridos, uma vez que é necessário maior fiscalização por parte dos órgãos competentes para apurar o que já foi feito, o que precisa melhorar e o que deve ser reestruturado, de acordo com as demandas necessárias de cada instituição.

A inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior deve garantir-lhes oportunidades de desenvolvimento social, profissional e pessoal, bem como assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, não restringindo sua participação nos mais variados ambientes e na realização das atividades. A condição de deficiência também não deve ser usada como base para definir a área de interesse profissional, visto que as IES precisam oferecer serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos/as estudantes em quaisquer que sejam as áreas de formação pretendidas.

Dentre os recursos e serviços que devem a serem disponibilizados pelas Ifes, destacam-se a acessibilidade arquitetônica, ao garantir que todos os espaços devem ser projetados, organizados e/ou reestruturados de maneira que deem aos/às educandos/as, membros/as da comunidade acadêmica e/ou da sociedade em geral; e o direito a condições apropriadas de ir e vir com segurança, facilidade e autonomia, de acordo com o disposto no Decreto nº 5296/2004 (BRASIL, 2004), independentemente se há ou não pessoas com deficiência. Também se destaca a contratação de um tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras, o guia intérprete, materiais didático-pedagógicos apropriados para atender as especificidades dos estudantes e equipamentos de tecnologia assistiva. Cabe também, às instituições promover ações que incentivem a formação continuada dos docentes e técnicos, a fim de atender com qualidade esse público. (BRASIL, 2013)

Em conformidade com Castro e Almeida (2014), as barreiras frequentemente encontradas pelas pessoas com deficiência são, em sua maioria, de natureza física/arquitetônica, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Os autores afirmam que as barreiras físicas estão relacionadas aos espaços físicos,

tanto no que diz respeito às edificações, como nos transportes, mobiliários e equipamentos, que impossibilitam e inibem a livre circulação das pessoas, sobretudo as com algum tipo de deficiência. As barreiras comunicacionais abrangem qualquer entrave que impeça e torne inviável a expressão ou o recebimento de mensagens por interposição dos meios ou sistemas de comunicação. Tratando-se de barreiras pedagógicas, eles as definem como aquelas percebidas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático e nas inúmeras formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos docentes em sala de aula. Já as barreiras atitudinais são procedentes das atitudes das pessoas pela falta de informação, conhecimento e sensibilidade, resultando em atos de discriminação, preconceito e, por consequência, geram exclusão.

O tema da barreira atitudinal também é tratado na pesquisa de Silva (2016). De acordo com a autora, as barreiras atitudinais passam pelos estereótipos consolidados a partir de comparações que docentes, discentes e técnicos/as fazem entre estudantes com e sem deficiência. Nesse caso, compreende-se que é fundamental um posicionamento, quanto à atuação dos/as professores/as, visto que, em muitos casos, eles/as alegam que as barreiras pedagógicas só existem, pois não estão preparados/as para trabalharem com particularidades demandadas pelos/as estudantes com deficiência, ou seja, não estão aptos/as a receber em suas salas esses grupos.

Referindo-se aos/às professores/as, Bueno (1999) contribui para as discussões, afirmando que não basta ter políticas públicas que defendam a inclusão de discentes com deficiência, que assegurem espaços adaptados para a acessibilidade, é preciso também ser elucidada uma política de formação docente, pois a qualidade dessa formação tem papel imprescindível, embora não único, nesse processo de qualificação do ensino.



Para que as instituições de Educação Superior possam melhor atender seus/suas estudantes, é preciso que se preocupem em conhecer o perfil e as demandas desse alunado, facilitando a construção de um planejamento institucional, que perpassa toda a comunidade acadêmica. No caso dos/das discentes com algum tipo de deficiência, é necessário que haja a viabilização de recursos e serviços de acessibilidade quem dêem conta de oferecer um atendimento educacional especializado de qualidade para aqueles/as que carecem dele. Deste modo, compreende-se que este serviço deva propiciar que os/as estudantes possam expandir sua formação, estudando em turmas comuns e desenvolvendo suas potencialidades, na medida de suas capacidades e necessidades e, principalmente, desfrutando de forma plena, de tudo o que é oferecido, tanto pela escola, quanto pelo meio social em que se está inserido.

Tendo em vista esses apontamentos, a próxima seção apresenta o percurso da pesquisa, os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados para a consolidação deste trabalho. Traz o lócus e o público alvo escolhido e a análise, a partir do referencial teórico apresentado dos dados coletados, de acordo com os três tópicos elencados na entrevista e posteriormente subdivididos em 02 categorias para este trabalho: 1) Perfil dos/das estudantes entrevistados e 2) Experiências vivenciadas na graduação.

## **Percurso de Pesquisa**

### ***Procedimentos metodológicos***

Com o intuito de obter respostas a problemática apresentada, foi desenvolvida uma pesquisa com abordagem qualitativa e exploratória, pois analisaram-se as políticas públicas para pessoas com deficiência, bem como percebeu-se o processo de inclusão na graduação a partir das percepções e relatos dos/as estudantes.

A pesquisa qualitativa permite que o/a investigador/a utilize da imaginação e da criatividade, pautada em uma perspectiva teórica, para propor diversas situações que possibilitem a obtenção de informações sobre o objeto pesquisado, aprofundando seu conhecimento sobre ele. Segundo Minayo (1995, p.21-22),

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Constitui-se ainda, como uma pesquisa bibliográfica, por ser fundamentada na leitura e reflexão de textos, livros e artigos de autores que pesquisam sobre a temática, sendo importante analisar os dados à luz de um referencial teórico específico.

A Instituição selecionada para a realização desta

pesquisa foi um campus avançado de uma universidade federal mineira criado no ano de 2006. Conta com 11 cursos de graduação: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Química e Serviço Social. Ela possuía, em 2017, aproximadamente 1900 estudantes regularmente matriculados, com base em dados adquiridos informalmente por meio de funcionários da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Dessa totalidade 14 (quatorze) tinham deficiência<sup>17</sup>.

Verifica-se que o número de estudantes com deficiência matriculados/as na instituição é de 0,73% do total geral, evidenciando o que os dados apontados no referencial teórico, quanto à concentração de pessoas com deficiência em menor porcentagem na educação superior pública.

Os critérios para seleção dos/as participantes foram: 1) estudantes com deficiência regularmente matriculados; e 2) anuência para participar da pesquisa. Após a escolha, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, que teve por intuito a coleta de dados que possibilitaram entender aspectos que perpassam o processo de inclusão na instituição. O roteiro foi composto por 19 (dezenove) questões, divididas em 03 (três)

---

<sup>17</sup> A instituição, até o primeiro semestre de 2017, também contava com um estudante com baixa visão do curso de História, o qual conseguiu findar a graduação ao final desse mesmo período.

blocos: a) Perfil; b) Trajetória escolar; c) Inclusão na Educação Superior.

Os dados coletados foram transcritos e estudados a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), selecionando-se as respostas apresentadas pelos/as estudantes por meio da classificação e organização por categorias temáticas: 1) Perfil do público alvo da pesquisa; 2) Trajetória escolar na Educação Básica; 3) Acessibilidade e barreiras para o ingresso na Educação Superior; 4) Experiências vivenciadas na graduação; e 5) Atendimento educacional especializado. Neste texto foram selecionadas 2 (duas) das 5 (cinco) categorias: 1) Perfil do público alvo da pesquisa e 4) Experiências vivenciadas na graduação.

Espera-se que os resultados aqui obtidos possam contribuir para a reflexão, planejamento e construção de uma universidade mais democrática, disposta a receber as diversidades humanas e assim, tornar-se um espaço mais inclusivo.

## **Análise dos dados**

### **Perfil do público alvo da pesquisa**

Para melhor compreensão de como é realizado o processo de inclusão (e se ele ocorre) de estudantes com deficiência na instituição pesquisada, serão apresentadas as percepções e experiências vivenciadas pelos/as entrevistados/as para a conclusão desta pesquisa. Foi possível contar apenas com a colaboração de 05 (cinco) discentes. Os/as demais não quiseram e/ou não responderam ao convite das entrevistas, realizado via e-

mail. Os/as participantes da entrevista serão indicados por nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades. O Quadro 1 apresenta o perfil dos/as estudantes entrevistados/as.

Quadro 1: Perfil dos/das estudantes entrevistados/as

PERFIL	ESTUDANTES				
	Marcelo	Diogo	José	Mário	Alice
<b>Idade</b>	29 anos	26 anos	37 anos	52 anos	26 anos
<b>Cor</b>	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino
<b>Deficiência</b>	Baixa visão	Baixa visão	Baixa visão	Baixa Visão	Paralisia Cerebral – usuária de cadeira de rodas
<b>Formação da Educação Básica</b>	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública
<b>Curso de Graduação</b>	Geografia	Geografia	História	História	Ciências Biológicas
<b>Ano e forma de Ingresso na Educação Superior</b>	2016 ENEM/SISU	2013 ENEM/SISU	2014 ENEM/SISU	2012 ENEM/SISU	2014 ENEM/SISU

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da compilação dos dados das entrevistas.

Traçar o perfil dos/as estudantes entrevistados/as, bem como suas trajetórias e percepções em relação ao processo de inclusão educacional foi de fundamental importância para compreender aspectos que perpassam suas experiências vivenciadas na Educação Superior.

Evidencia-se nos perfis identificados que todos os/as estudantes participantes desta pesquisa são oriundos/as de escolas públicas e optaram por fazer cursos de licenciatura. Entretanto, é importante observar que tal especificidade não foi investigada, por não ser um dos objetivos desta pesquisa. Hipoteticamente, pode-se inferir que a escolha por estudarem em escolas públicas esteja vinculada a questões socioeconômicas, uma vez que na cidade de Ituiutaba/MG existem escolas particulares. A escolha dos/das estudantes pelos cursos de licenciaturas também não foi investigada de modo específico.

### **Experiências vivenciadas na graduação**

Com o intuito de obter informações sobre as experiências vivenciadas pelos/as discentes ao longo de sua vida acadêmica na Educação Superior, indagou-se se enfrentavam dificuldades nesse processo e caso a resposta fosse positiva, quais eram elas. Tal questionamento se faz importante, pois como explica Silva (2016, p. 200), é relevante “ouvir o que os estudantes com deficiência têm a dizer sobre si mesmos, seus relacionamentos e vivência acadêmica, para, assim, verificar de que forma essa vivência afeta suas experiências educacionais e visão de mundo”.

Também foram questionados a respeito do entendimento da palavra inclusão e se sentiam incluídos/as na instituição. Em relação à segunda pergunta, eles/as responderam unanimemente que a inclusão se configura pelo ato de incluir alguém que esteja à margem da sociedade, respeitando as diferenças. Entendem que o processo de incluir requer atenção e cuidado ao se planejar espaços, consciência das necessidades, especificidades e limitações de todas as pessoas; reconhecimento das diversidades dos grupos sociais, bem como a quebra de barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas.

Marcelo (2017) em seu relato disse que enfrenta diversas dificuldades com os/as professores/as. Segundo ele, não há um cuidado por parte deles/as na elaboração e planejamento das aulas ministradas. Não se preocupam em fazer as adequações necessárias como adaptar mapas, cartas cartográficas, slides que, em sua maioria, estão repletos de imagens e nenhuma descrição.

O caso de Diogo também não é diferente. Estudante do mesmo curso que Marcelo, ele disse ter encontrado dificuldades na relação estudante-professor. Para ele, nos primeiros semestres, havia um distanciamento entre os discursos inclusivos e a prática. Em um primeiro momento, ele teve dificuldades em se adaptar ao ritmo da universidade e percebia que não havia uma preocupação por parte dos professores, se ele estava aprendendo, se a metodologia que estava sendo usada atingia os objetivos centrais, em contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos que deveriam ser considerados. (DIOGO, 2017)

Com o passar dos primeiros períodos, Diogo (2017) afirmou ter se adequadado ao modo de funcionamento da instituição. Apesar de ainda encontrar dificuldades, disse que os/as docentes

começaram a tratá-lo melhor, com mais empenho, passaram a se interessar mais na forma com que ele aprendia e buscaram adaptar suas aulas de acordo com as demandas necessárias de sua deficiência. Também ressaltou que essa mudança percebida por ele, em relação aos/às professores/as, contribuiu para que não desistisse do curso.

*Esse aspecto dos professores foi uma grande dificuldade. Em alguns momentos ainda é, mas como fui percebendo mudanças em seus comportamentos; encontrava um pouco de esperança no final do túnel e isso pra mim foi uma grande vitória, ter tentado tirar o melhor das coisas e não ter desistido, de ter acreditado e feito com que as coisas fossem diferentes. Pois se eu acreditasse que as coisas que vivenciei nos primeiros períodos não fossem mudar e de que a faculdade é para poucos, eu certamente teria desistido. (DIOGO, 2017)*

De modo geral, o estudante diz se sentir incluso pela instituição,

*(...) A própria convivência com as pessoas me faz me sentir assim, as pessoas daqui da universidade não me vêem diferente, não percebo ninguém com receio de conviver comigo, de ser meu amigo, conversar, fazer trabalhos em grupo. Sempre participo de um grupo ou outro para fazer os trabalhos acadêmicos, estudar e essas ações das pessoas para comigo, me faz sentir incluído aqui dentro. Até mesmo meus professores, em alguns momentos me fazem sentir um aluno incluído, claro que devido à correria, eles esquecem que tem eu*



*ali na sala com deficiência, mas sempre que possível eles se preocupam comigo, perguntam se estou entendendo as matérias, oferecem atendimentos extraclasse.* (DIOGO, 2017)

De acordo com José (2017), as grandes dificuldades enfrentadas por ele na academia é a relação professor/a-estudante.

*A relação dos professores com nós, alunos com deficiência, é uma relação de muita resistência. Parece que eles vêem dificuldade em tudo, desde a forma de nos tratar, até a adequação das aulas, dos conteúdos. No meu caso, existem professores do curso de História que já me deram aulas por mais de dois períodos e ainda assim, vem com o discurso “puxa meu caro, elaborei a aula e me esqueci de você”, ou em alguns casos professores que insistem em levar imagens sem descrição, documentários legendados, dentre tantas outras atividades que não me contemplam, pois eu não vejo, não enxergo.* (JOSÉ, 2017)

Ao comparar a Universidade com o ensino básico, José (2017) diz que a primeira é um pouco mais inclusiva que a segunda, mas que ainda está longe de se tornar um espaço totalmente includente. A Universidade, em alguns casos, preocupa-se em fazer algumas adaptações para que o/a estudante com deficiência seja inserido/a, mas não o suficiente para que ele/a seja incluído/a no processo de formação, pois em sua opinião, nem tudo na instituição é acessível, desde os espaços físicos, até as oportunidades de estudos, projetos, dentre outras atividades.

Em consonância com sua fala anterior, José relatou que não se sente incluído e sim inserido na Universidade.

*Estou sempre brigando para participar efetivamente das atividades, das ações desenvolvidas [...], mas incluído eu não estou. Uma vez ocorreu em um evento do próprio curso de História, e na inscrição perguntava se tinha algum tipo de necessidade especial e eu preenchi que sim e pensei comigo mesmo, “vamos ver no que vai dar isso”. Chegou o dia do evento e no credenciamento não tinha almofada de tinta para que eu pudesse “assinar” minha participação e ainda me entregaram um bloco de papel, uma caneta, uma pasta escrita com tinta, sem relevo algum. Aquilo não era pra mim, não me servia, mas uma vez minha deficiência foi despercebida. Naquele momento fiquei pensando: por que então me perguntar se tenho alguma necessidade especial? Eu percebo que muita coisa é apenas para cumprir protocolo, só para que no papel esteja tudo certinho e as pessoas pensem que a inclusão está sendo feita, mas na prática não funciona. (JOSÉ, 2017)*

É nesse mesmo contexto que se enquadram as queixas de Mário (2017), que também afirmou que os professores da instituição, em muitos momentos, não sabem lidar com os alunos com deficiência.

*Fui o primeiro aluno com deficiência visual [...]. Os primeiros períodos foi aquele “Deus nos acuda”. Os professores não sabiam como trabalhar comigo e*

*muitos nem tinham o interesse de buscar saber. Assim, tive que ir atrás da direção e pedir que alguém tomasse providências, pois sabia que eu merecia e tinha o direito de estar ali e me formar e qualificar como qualquer outro aluno com deficiência ou não. Depois disso, a Universidade arranhou uma monitora para me auxiliar. Ela digitalizava os textos que eu precisava ler e me enviava. Mas ainda sim não era o suficiente; além do atraso com que a monitora me entregava os textos, ainda tinha o problema com os professores, que não se esforçavam minimamente para apropriar as aulas de acordo com as minhas especificidades. (MÁRIO, 2017).*

E complementa dizendo,

*Nós precisamos ser inclusos na sociedade de forma natural e não como uma obrigação, por uma convenção. As pessoas precisam se adequar e entender que existem diversas diferenças, que cada ser humano tem sua potencialidade e também sua limitação. Incluir é respeitar aquilo que o outro tem de diferente, independentemente de raça, cor, deficiência, religião, dentre tantas outras diversidades existentes. Sei que não é uma tarefa fácil, mas é necessária. A inclusão não exclui, não diz que o outro não pode fazer isso ou aquilo, ela faz com que todos sejam e sintam-se iguais. (MÁRIO, 2017)*

O grande problema evidenciado aqui é a relação professor/a-estudante, classificando-o/a enquanto barreira atitudinal, e conseqüentemente, criando-se uma barreira

pedagógica, configurando-se, portanto, no não cumprimento dos aspectos legais, que garantem diversos tipos de acessibilidade para pessoas com deficiência na Educação Superior. Em conformidade com o Sinaes (2013), a acessibilidade atitudinal só pode ser notada quando há, por parte dos/as docentes, gestores/as institucionais e demais membros/as da comunidade acadêmica, o interesse em programar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude, bem como cuidar para que ações, intervenções sejam feitas de formas inclusivas e não discriminatórias, como as descritas pelos estudantes.

Os apontamentos de Silva (2016) endossam o que já descrito neste trabalho, sobre as barreiras atitudinais que podem se apresentar no ambiente acadêmico, nas mais distintas formas, sendo elas:

[...] ignorância, medo, rejeição, percepção de menos-valia, inferioridade, piedade, adoração do herói, exaltação do modelo, percepção de incapacidade intelectual, efeito de propagação, estereótipos, compensação, negação, substantivação da deficiência, comparação, segregação, adjetivação, particularização, baixa expectativa, generalização, padronização, assistencialismo e superproteção. (SILVA, 2016, p.203).

Nesse caso, também se faz necessário apontar que, de acordo com o Artigo 4º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, discriminação se configura em qualquer forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, com o objetivo ou efeito de prejudicar, impedir ou anular o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). Para tanto, em consonância com o Estatuto, a omissão de adaptações necessárias para garantir o pleno acesso à

pessoa com deficiência nos diferentes espaços, é um ato de discriminação, o qual pode ser avaliado como crime. As barreiras atitudinais promovem a exclusão dos/das estudantes com deficiência, podendo comprometer o acesso ao conhecimento, a aprendizagem e à identificação de suas potencialidades.

Diferentemente dos/as demais estudantes, Alice (2017) afirmou que não encontrou problemas com os/as docentes do seu curso, mas que a maior dificuldade enfrentada está relacionada aos espaços físicos e mobilidade. A estudante relatou que, por diversas vezes, passou o constrangimento de ser carregada no colo por colegas de sala, para que pudesse assistir às aulas, pois os elevadores têm problemas técnicos e a manutenção muitas vezes é demorada, ficando mais de semanas sem funcionar. Outro incômodo percebido por ela é a falta de acessibilidade dos laboratórios do curso de Ciências Biológicas. As bancadas e o mobiliário deles não são projetados para que usuários de cadeira de rodas os usufruam.

*Pra mim é muito difícil quando o elevador está estragado, fico muito mal e constrangida em ser carregada no colo. Já cheguei a faltar por diversas vezes para não ter que passar por isso. E as aulas de laboratórios também me incomodam, porque como as bancadas são altas, eu não consigo executar as atividades com facilidade, sempre tenho que ter o auxílio de alguém, senão não faço. (ALICE, de 2017)*

Aqui, destaca-se a falta de acessibilidade arquitetônica/física da instituição, uma vez que esta encontra-se vigente nas legislações. Silva (2016, p. 203), aponta que essas barreiras atitudinais, físicas, dentre outras, “promovem a exclusão

ou a limitação do acesso dos estudantes aos conteúdos, vivências e experiências educacionais. Portanto, é preciso identificá-las e criar estratégias para eliminá-las”. Também faz referência de que as barreiras arquitetônicas/físicas podem estar interligadas às barreiras atitudinais, pois as primeiras podem revelar fragilidades ou carência de um planejamento enérgico de implementação, manutenção e inspeção dos serviços.

Também se investigou como eram as aulas e quais os recursos didáticos utilizados pelos/as professores/as. As respostas recebidas se assemelham, no caso dos estudantes com baixa visão, pois alguns/algumas docentes adaptam suas aulas, tomando o cuidado em elaborar slides, mapas, gráficos, disponibilizar texto em PDF, já outros não se preocupam muito com relação a esses recursos e os estudantes precisam encontrar outras soluções para que possam compreender as disciplinas. Segundo eles, as aulas são predominantemente expositivas o que, no caso deles, que são ouvintes, não se constitui em si como obstáculo no processo de aprendizagem. Porém, encontram algumas restrições, pois não conseguem anotar as informações obtidas na aula. De forma geral, afirmam que não há um movimento para elaborar aulas criativas, com materiais didáticos apropriados para melhor compreensão do que está sendo estudado.

Nesse caso, encontramos novamente para além das barreiras atitudinais, as barreiras pedagógicas, a qual está relacionada diretamente à prática docente, a forma com que estes dispõem dos conhecimentos, como abordam e conduzem o processo de ensino-aprendizagem, como realização as avaliações, os trabalhos, etc. As principais barreiras pedagógicas encontradas, nesta pesquisa, foram relativas à didática em sala de aula, o uso de métodos inadequados, a falta de formação docente para

identificar as necessidades dos/as estudantes com deficiência e a carência de materiais adaptados.

O Sinaes (2013) considera que só é possível constatar a acessibilidade pedagógica na sala de aula quando os/as professores elaboram processos de diversificação curricular, flexibilizam o tempo e aproveitam de recursos que contribuam significativamente para a construção de saberes, viabilizando a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, em especial aqueles/as que têm algum tipo de deficiência. São exemplos de recursos possíveis, os softwares para leitura nos computadores, ampliadores de comunicação alternativa, áudio-descrição, dentre tantos outros recursos possíveis.

Nesse sentido, é preciso que os/as docentes e a instituição de modo geral, repensem sua estrutura física, suas práticas pedagógicas e suas atitudes/comportamentos para que a lacuna entre as determinações estabelecidas pelas legislações e a realidade vivenciada pelos/as estudantes não seja tão evidente. Desse modo, reforça-se a necessidade de rever as disposições das políticas públicas para a inclusão, criando mecanismos eficientes para que estas sejam executadas, bem como reafirma a precisão de se ter políticas públicas institucionais, direcionadas para os grupos socialmente excluídos.

### **Considerações finais**

O processo de inclusão dos/das estudantes com deficiência na Educação Superior deve se pautar pela criação de estratégias pedagógicas e políticas internas, tendo relação direta

com as políticas públicas de nível nacional, estadual e municipal. Deve considerar também, a demanda dos/as estudantes, possibilitando a análise e identificação do que eles/as efetivamente necessitam, respeitando-se a singularidade de cada um/a.

A instituição pesquisada, juntamente com o núcleo de acessibilidade, precisa realizar um planejamento que vise o rompimento de barreiras, ainda existentes, principalmente as pedagógicas e atitudinais, que como vista na análise de dados, é recorrente, especialmente por parte dos/das professores/as.

Uma Educação Superior que preze pela presença e participação de todos/as os/as estudantes na universidade necessita de investimentos em adequação arquitetônica, ações e serviços, aquisição de materiais adequados, em qualificação dos docentes, técnicos, dentre outros/as profissionais, mas principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes impróprias e preconceituosas em relação ao outro. As legislações existentes assinalam a necessidade de as instituições originarem ações transformadoras, oferecendo, um ensino de qualidade para todos/as, adequando-se às diferenças e às necessidades de seus/suas estudantes.

Diante do exposto, esperamos que os dados aqui apresentados, possam colaborar com informações e reflexões para que a Universidade possa avançar e melhorar as condições de acesso, permanência e participação dos/das estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas. Espera-se que o compromisso assumido pelo poder público, a partir da implementação de políticas públicas relacionadas a inclusão educacional possam ser concretizadas por meio de investimentos



e ações que subsidiem de forma plena sua execução. Para que a inclusão aconteça, é necessário que haja investimentos financeiros, além de pesquisas que permitam a reflexão sobre a temática. Sem pesquisas baseadas nas vivências de quem passa ou não pelo processo de inclusão, que avaliem as formas sob as quais essa política educacional se traduz na Educação Superior, não há como identificar e problematizar as experiências bem ou mal sucedidas, assim como as reais demandas necessárias para efetivar tal processo.

## REFERÊNCIAS

ALICE. **Entrevista concedida** à Jéssica Aparecida Dias. Ituiutaba, 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BUENO, José G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 1.679**, de 02 de dezembro de 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acesso em: 18 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 18 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 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. Legislação Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 26 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu** 2013.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>. Acesso em: 27 mar.2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.12711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: 20.set.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25 set.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13146**, 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/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 02 nov.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da Educação Superior**. Resumo Técnico Censo da Educação Superior. Brasília, DF, INEP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa Incluir** - Edital e Resultados. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/191-secretarias-112877938/sesu-478593899/13380-programa-incluir-edital-e-resultados>. Acesso em: 27.set.2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Reforma Universitária**. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wpcontent/files\\_flutter/Biblioteca\\_051\\_PL\\_Reforma\\_Universitaria.pdf](http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Biblioteca_051_PL_Reforma_Universitaria.pdf). Acesso em: 03.set.2016.

\_\_\_\_\_. **Programa Incluir**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir>. Acesso em: 28 set.2015.

\_\_\_\_\_. **O que é o PROUNI**. 2018a. Disponível em: Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 set.2018.

\_\_\_\_\_. **O que é o FIES**. 2018b. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 18 set.2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Especial**. 2018 c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>. Acesso em: 18 set.2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Superior**. 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>. Acesso em: 10 out.2017.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. 2018e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada->

alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao. Acesso em: 10 out.2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7480**, de 16 de maio de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm). Acesso em: 18 set.2018.

CASTRO, Sabrina Fernandes; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2014, vol.20, n.2, pp.179-194. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 out.2017.

DIOGO. **Entrevista concedida** à Jéssica Aparecida Dias. Ituiutaba, 2017.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13. n. 1, 2007. p.43-6.

GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência os estados partes nesta convenção**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

JOSÉ. **Entrevista concedida** à Jéssica Aparecida Dias. Ituiutaba, 2017.

MARCELO. **Entrevista concedida** à Jéssica Aparecida Dias. Ituiutaba, 2017.

MÁRIO. **Entrevista concedida** à Jéssica Aparecida Dias. Ituiutaba, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIMENTEL, Susana Couto. **Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB**. Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Estudantes%20com%20deficiencia%20no%20Ensino%20Superior%20construindo%20caminhos%20para%20in.pdf>. Acesso em: 10 out.2017

SERGIPE. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Resolução n° 80, de 15 de outubro de 2008. **Institui o programa de ações afirmativas para garantia de acesso de grupos menos favorecidos à Universidade Federal de Sergipe**. Disponível em: [http://www2.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/files/manual/res\\_conepe802008.pdf](http://www2.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/files/manual/res_conepe802008.pdf). Acesso em: 18 set. 2018.

SILVA, Marilene Magalhães. **Processo de inclusão no Ensino Superior: O caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto**. 2016. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mariana, 2016.

SINAES. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de**

**Avaliação da Educação Superior (Sinaes).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em: 18 set. 2018.

**UNESCO. Declaração universal dos direitos humanos.** Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Claudia Lucia Costa (organizadora)**

Professora do quadro efetivo da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP/UFU - Adjunta, desde julho de 2013. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás/Campus de Catalão (2001) e mestrado em Geografia pelo Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás (2004). Doutora em Geografia pelo Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia - bolsista FAPEMIG (2013), com tese sobre ensino de geografia. Atua na área de Ensino de Geografia, Estágio em Geografia e também atua na área de Geografia Humana. Atua também na área de educação especial e inclusiva. É diretora da Associação dos Docentes de Uberlândia/ADUFU - SS-ANDES, gestão 2017-2019 e diretora da Associação dos Geógrafos Brasileiros/AGB, Seção Ituiutaba, desde 2016.

### **Cristiane Coppe de Oliveira – UFU**

Docente do curso de Matemática da FACIP e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFU. Vice-diretora executiva do NEAB/UFU. Pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa e de São Paulo. Doutora em educação pela FEUSP.



### **Deyse Lucy Dantas Ribeiro**

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na cidade de Ituiutaba-MG. É pós-graduanda do curso de Especialização Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba. Atualmente é docente da E.M. Machado de Assis, em Ituiutaba-MG.

### **Eduardo de Freitas Bernardes**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003), mestrado (2011) e doutorado (2015) em Ciências pela Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto. Foi integrante do Laboratório de Processos Associativos, Controle Temporal e Memória da Universidade de São Paulo (LPACTM/FFCLRP, campus Ribeirão Preto), atuando em pesquisas envolvendo motivação e aprendizagem associativa. Atualmente desenvolve trabalhos nas áreas de Psicologia Clínica, junto a profissionais da área de Educação e Saúde, no tratamento da Síndrome do Esgotamento Profissional (*Burnout*) e Avaliação Psicológica de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem junto ao Instituto de Psicologia (IP/UFU), em parceria com a equipe multidisciplinar do Serviço Especializado em Desenvolvimento e Aprendizagem (SEDA - HC/UFU). Tem experiência nas áreas de Psicologia, Etologia, Educação e Neurociências.

### **Fernando Silva Paula (organizador)**

Doutor (2016) e Mestre (2008) em Ciências pela Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) (2008), na área de Psicologia. Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003). Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, lotado no Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas (ICHPO-UFU). Sua atuação principal é na área da Psicologia, ministrando disciplinas para o Curso de Pedagogia e outros Cursos de Licenciatura do Campus Universitário do Pontal. No âmbito da pesquisa, realiza investigações sobre processos discursivos e articulações significantes produzidas na enunciação, tomando como referenciais teóricos a Análise de Discurso francesa e a Psicanálise de orientação lacaniana.

### **Jeanny Joana Rodrigues Alves de Santana**

Licenciada, Bacharel e Psicóloga pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (2006), Mestre (2010) e Doutora (2013) em Psicobiologia pela Universidade de São Paulo (FFCLRP), Especialista em Psicologia da Saúde pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto-SP (2008), Aprimoramento Profissional em Psicologia da Saúde pelo Hospital de Base/FAMERP (2008). Atualmente é professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na temática dos processos cognitivos, avaliação psicológica, neuropsicologia e psicologia da saúde. Principais temas de pesquisa: memória de trabalho; atenção; neuropsicologia.

### **Jéssica Aparecida Dias**

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas, antiga FACIP, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na cidade de Ituiutaba-MG. É pós-graduanda do curso de Especialização Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba. Atuou como estagiária no Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), atualmente compõe o grupo de docentes na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), da cidade de Capinópolis/MG. Realiza pesquisas na área da Educação, com foco em Educação Especial e Inclusiva e Educação Infantil.

### **Júlia Francisca Gomes Simões Moita**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (1997) e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (2002). Tem experiência na área de docência e pesquisa. É professora assistente da Universidade Federal de Uberlândia (Campus Pontal).

### **Kenia Márcia Rodvalho Giroto –UFU**

Graduada em Pedagogia pela FACIP/UFU.

### **Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (organizadora)**

Possui mestrado e doutorado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. É professora da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO. Coordena, nessa instituição, o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE e realiza pesquisas na área da educação inclusiva, educação especial, diversidade, diferença e relações étnico-raciais.

### **Nayara Rodrigues Teodoro**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com previsão de conclusão em 2018. Atualmente é professora de 1º ao 5º na Prefeitura de Uberlândia. Tem experiência na área de aprendizagem e da avaliação psicológica, buscando atuar nos seguintes temas: papel e formação do professor, aprendizagem, avaliação e saúde mental.

### **Simone Aparecida dos Passos**

Doutora em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia. Linha de Pesquisa: Linguagens, Estética e Hermenêutica; mestre em Letras – Área: Teoria Literária pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Possui graduação em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas pela mesma

universidade (2008) e graduação em Letras pela Unicerp (2000). Estudiosa de García Lorca, é autora de vários artigos sobre o dramaturgo espanhol. É coautora do livro *Ciranda de Lia*, obra publicada em 2009 em que são narrados contos populares de Ituiutaba e região. Possui experiência de 1997 a 2001 como professora da rede municipal e estadual de ensino na cidade de Patrocínio – MG, tendo experiência como alfabetizadora e professora de Língua Portuguesa. De 2002 a 2009, atuou na rede municipal e estadual de ensino na cidade de Uberlândia – MG como professora de Língua Portuguesa e de Teatro. De 2009 a 2016, foi professora do Colégio de Aplicação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, atuando como professora de Teatro. Atualmente é do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia.

