

# **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**

## **DESAFIOS FORMATIVOS E CURRICULARES**

GRAÇA DOS SANTOS COSTA  
NÚRIA RAJADELL-PUIGGRÒS  
CLÁUDIO PINTO NUNES  
(Organizadores)

---





**UESB**  
Universidade Estadual  
do Sudoeste da Bahia



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

### Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

### Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

### Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro

### Diretor da Edições UESB

Cássio Marcílio Matos Santos

### Editor da Edições UESB

Yuri Chaves Souza Lima

### COMITÊ EDITORIAL

Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II/Jequiê)

Prof. Me. Érico Rodrigo Mineiro Pereira (DCSA/VC)

Profª Me. Iara do Carmo Callegaro (DTRA/Itapetinga)

Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (DELL/VC)

Prof. Me. José Antonio Gonçalves dos Santos (DCSA/VC)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH/VC)

Prof. Dr. Mauro Pereira de Figueiredo (DFZ/VC)

Prof. Dr. Nilton Cesar Nogueira dos Santos (DS I/Jequiê)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Adm. Jacinto Braz David Filho (Editor – Edições UESB/VC)

Cássio Marcílio Matos Santos (Diretor – Edições UESB/VC)

### PRODUÇÃO EDITORIAL

#### CriArtes:

Capa, Diagramação/Editoração Eletrônica e Normalização Técnica

Revisão de linguagem: Responsabilidade dos autores



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia

Rua Mello Moraes Filho, nº 189, Fazenda Grande do Retiro – Salvador – Bahia. CEP: 40352-000

Telefones: (71) 3116-2837/2838/2820 – Fax: (71) 3116-2902 – E-mail: encomendas@egba.ba.gov.br

Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset Set 90g/m<sup>2</sup>

Em: julho de 2020

Graça dos Santos Costa  
Núria Rajadell-Puiggròs  
Cláudio Pinto Nunes  
(Organizadores)

# **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: DESAFIOS FORMATIVOS E CURRICULARES**



Vitória da Coquista – BA  
2020

Copyright © 2020 by Organizadores e Autores  
todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.  
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,  
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

---

E23

Educação e inclusão: desafios formativos e curriculares. / Organizadores:  
Graça dos Santos Costa, Núria Rajadell-Puiggròs, Claudio Pinto Nunes.  
--Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

264p.

ISBN 978-65-87106-03-8

Vários autores

1. Educação especial. 2. Formação docente e Currículo. 3. Educação  
inclusiva. 4. Educação e inclusão. I. Costa, Graça dos Santos. II. Rajadell-  
Puiggròs, Núria. III. Nunes, Claudio Pinto. IV. T.

CDD: 371.9

---

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890  
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira  
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716  
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar  
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia  
[www2.uesb.br/editora](http://www2.uesb.br/editora) – E-mail: [edicoesuesb@uesb.edu.br](mailto:edicoesuesb@uesb.edu.br)

# SUMÁRIO

## **Prefácio**

*Verónica Violant Holz*.....9

## **Apresentação**

*Graça dos Santos Costa, Núria Rajadell Puiggròs e Cláudio Pinto Nunes*.....11

## **PARTE I**

**A INCLUSÃO EDUCATIVA: NOVOS DESAFIOS PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO**.....17

### **Capítulo 1 – Novos desafios para uma Educação Secundária aberta à inclusão**

*Núria Rajadell Puiggròs e Ángel Marzo Guarinos*.....19

### **Capítulo 2 – Persistência na Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre Currículo e Inclusão**

*David Mallons e Graça dos Santos Costa*.....41

### **Capítulo 3 – A inclusão na educação infantil e a alma inclusiva do educador**

*Núria Lorenzo Ramírez e Anna M. Gassol Castells*.....55

<b>Capítulo 4 – Discurso Legal da Formação Docente para a Educação Inclusiva</b>	
<i>Daniela Oliveira Vidal da Silva e Cláudio Pinto Nunes.....</i>	<i>71</i>
<b>Capítulo 5 – Educação Inclusiva e Currículo: reflexões sobre as Novas Exigências Formativas</b>	
<i>Lúcia Gracia Ferreira, Denise Aparecida Brito Barreto e Ester Maria de Figueiredo Souza.....</i>	<i>87</i>
<b>PARTE II</b>	
<b>A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FORMAL: REFLEXÕES E PROPOSTAS.....</b>	<b>101</b>
<b>Capítulo 6 – Estratégias Didáticas com alunos da Educação Secundária com Altas Habilidades: uma visão inclusiva</b>	
<i>Jessica Cabezas Alarcón e Rosa Vela Abella.....</i>	<i>103</i>
<b>Capítulo 7 – Integração Escolar: o caso da Suíça</b>	
<i>Laurence Gianora.....</i>	<i>121</i>
<b>Capítulo 8 – Educação, Inclusão e Bem-estar: reflexões sobre a intervenção Didático-Pedagógica no Programa MARE de Castilla y León-Espanha</b>	
<i>Jacqueline Graff Munaro.....</i>	<i>139</i>
<b>Capítulo 9 – Inclusão X Exclusão: o lugar da Educação de Jovens e Adultos nas Propostas Curriculares</b>	
<i>Cristiane Alves da Silva, Diene da Silva Oliveira e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.....</i>	<i>159</i>
<b>Capítulo 10 – Ações Afirmativas, Universidade e suas Interfaces com a Educação de Jovens e Adultos</b>	
<i>Carla Liane Nascimento dos Santos e Marta Rosa Farias de Almeida Miranda.....</i>	<i>175</i>

### **PARTE III**

#### **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL:**

#### **PROJETOS E PROGRAMAS.....197**

##### **Capítulo 11 – O papel das interações no aprendizado de competências nos Programas de Inserção Profissional: uma leitura a partir do Interacionismo Simbólico de G. H. Mead**

*Tatiana Santos Pitanga, Cristina Sánchez Miret e*

*Roger Campdepadrós Cullell.....199*

##### **Capítulo 12 – O Bairro de la Mina de Barcelona: processos de inclusão sob uma perspectiva social e educativa**

*Violeta Quiroga Raimúndez e Eveline Chagas Lemos.....215*

##### **Capítulo 13 – Os modos de coMviver como Suporte da Inclusão Compreensiva**

*Patrícia Carla da Hora Correia e Patrícia Lessa Santos Costa.....239*

**Sobre os autores.....255**





## PREFÁCIO

É uma honra e um prazer para mim escrever o prefácio do livro que tem como título “*Educação e Inclusão: Desafios formativos e curriculares*”; um livro que discute a inclusão educativa como um desafio para a formação docente e para o currículo, e que, por sua vez, coloca uma ênfase especial na educação, com propostas específicas encaminhadas a dar respostas aos grandes desafios que se depreendem, tanto na prática da sala de aula como na comunidade; um livro que debate o desenvolvimento de projetos e programas que têm como meta colocar a ênfase no ensino inclusivo.

Ensino inclusivo que se quer praticar tanto na educação formal como na educação não formal e que tem como destinatária a população ao longo da vida.

Incluir não é só pensar em todos; Incluir não é só dar respostas às necessidades de maneira individualizadas; Incluir não é só que todas e todos sejam atendidos. Incluir é fazer que o outro se sinta como pertencente ao grupo; Incluir é dar a mão sem a postura de que se dá o braço a torcer; Incluir é fazer sentir e se sentir em um profundo bem-estar frente ao outro e frente a si mesmo como parte de uma unidade.

Mas, o certo é que nem todos e todas vemos ao outro como um igual. Vivemos em uma sociedade em que apenas alguns chegam ao “topo”, seja o que for que quer dizer o topo!!!!

O topo, representa a fama musical, por exemplo, em que todos seguem você, cantam suas canções, seguem suas redes e, além disso, você tem muitos recursos econômicos? Ou talvez o topo representa ser um *influencer*, aquela pessoa que gera credibilidade entre os outros em um tema concreto, aquele que dá legitimidade ao outro, convertendo você em um MID, por exemplo, por ter alcançado uma audiência de entre 100k ou 500k de seguidores? Ou será o topo o ponto mais alto de uma montanha e, assim, o lugar onde alguém se sintá acima de tudo?

E eu me pergunto, não será que todos e todas podemos alcançar o topo? Minha resposta é sim, mas sempre que seja com a mão dada ao outro, acompanhada, compartilhando, colaborando, assim poderemos encontrar-nos todos nesse ponto da montanha e também no caminho.

O caminho da inclusão pede isso, pede colaboração, pede acompanhamento, pede unidade, uma unidade que se forja com a ajuda, o compromisso, a vontade.

Compromisso e vontade que se veem refletidas em cada uma das páginas deste livro. Em cada capítulo se mostra e trabalha uma realidade, com o fim de apresentar, analisar e propor possibilidades em um mundo plural e ecossistêmico, e em contextos que clamam pela necessidade de um PENSAMENTO INCLUSIVO DE VERDADE.

Este livro explora desde a educação infantil até a educação superior, passando pela educação de adultos, desde um ponto de vista formal e não formal; toca o currículo, explora as estratégias didáticas sem deixar de lado a aprendizagem de competências, e compõe experiências educativas visualizadas como boas práticas. De fato, toda sinfonia de palavras que valem a pena serem lidas e refletidas, escutadas e praticadas. Convido-os a não ser meros espectadores. Eu já fui capturada, e você, o que espera?

*Dra. Verónica Violant Holz*  
*Professora Titular do Departamento de Didática e Organização Educativa*  
*da Universidade de Barcelona e diretora do Observatório Internacional em*  
*Pedagogia Hospitalar (OBI-PH).*

## APRESENTAÇÃO

O tema da inclusão educativa e social tem sido uma bandeira da luta de vários movimentos sociais para garantir o acesso, a permanência, a participação e o empoderamento de todos e todas de uma forma democrática nos diferentes espaços socioeducativos. As produções bibliográficas nacionais e internacionais sobre inclusão educativa foram influenciando paulatinamente, nas últimas décadas, o desenho de projetos e práticas de convivência para todos e todas, garantindo os direitos humanos a uma sociedade mais justa e equitativa.

O debate sobre inclusão vem avançando ao longo dos anos, embora ainda existam certos dilemas e desafios que refletem o caminho pendente para a realização da educação inclusiva. A inclusão precisa ser pensada através de características visíveis (aspectos físicos, psicológicos e sociais), além de levar em consideração outros aspectos que invisibilizam muitos sujeitos, como, por exemplo, cor da pele, raça, escolha sexual ou situação financeira, etc. A inclusão deve ter olhar amplo e deve abranger todos os campos da sociedade, incluindo a educação.

Mas, quais são os desafios educacionais e curriculares para promover a inclusão em espaços formais e não formais? Este é o ponto de partida que este livro tenta responder por meio de artigos de professores e pesquisadores de várias instituições internacionais (Inglaterra, Itália, Espanha, Brasil e Suíça) e em diferentes contextos da educação formal e

não formal. O objetivo desta publicação é discutir propostas formativas relacionadas ao currículo e à didática em suas interfaces com indagações sobre inclusão escolar, bem como disseminar pesquisas sobre educação inclusiva em diferentes países, apresentando perspectivas e desafios educacionais e curriculares para o cenário atual; e apresentar experiências em instituições formais e informais, destacando as diferentes formas de lidar com a inclusão (educacional, social, trabalhista etc.).

Esta obra foi organizada pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Sudoeste da Bahia (PPGED-UESB) e pelo Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático (GIAD) da Universidade de Barcelona; dois coletivos mediados por vínculos de ensino, pesquisa e extensão universitária, focados em desafios educacionais e curriculares. As professoras Graça dos Santos Costa (Universidade do Estado da Bahia-UNEB), Núria Rajadell Puiggròs (Universidade de Barcelona-UB) e o professor Cláudio Pinto Nunes (Universidade do sudoeste da Bahia-UESB) organizaram este trabalho.

Trata-se de uma contribuição interdisciplinar e interinstitucional da educação e inclusão como resultado da colaboração de uma rede de pesquisadores e professores interessados na temática abordado.

Participam diferentes professores e pesquisadores de dois países europeus: da Universidade de Barcelona (UB), da University College de Londres (UCL); além de três universidades no Brasil: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Também alguns professores, professores de educação básica e trabalhadores sociais da Espanha, Suíça e do Brasil.

A primeira parte, intitulada “Educação e inclusão: formação e desafios curriculares”, enfoca os novos desafios que surgem para atuais e futuros os professores em termos de inclusão educativa, atendendo, por um lado, ao currículo oficial estabelecido, bem como a as diferentes contribuições de teóricos universitários e profissionais que refletem sobre esse binômio educação-inclusão ou inclusão-educação, caracterizado por possuir essa propriedade comutativa, atendendo a essa confluência entre

os vetores do espaço e do tempo, de diferentes estágios educacionais, além de fornecer visões de contextos diversos e sob políticas educacionais específicas. De cada um deles, podemos incorporar alguns aspectos interessantes que provocam nossa própria reflexão, sempre abertos à nossa realidade atual e em médio prazo no futuro.

Ángel Marzo Guarinos e Núria Rajadell Puiggròs focalizam sua atenção na etapa chamada, na Espanha, de Educação Secundária Obrigatória (ESO), que reúne adolescentes de, aproximadamente, 12 e 18 anos de idade e surgiu para prolongar a escolaridade obrigatória e aportar maior formação adicional os alunos, graças a algumas estratégias de ensino inovadoras, com uma visão imediata do futuro certamente esperançosa. O contraste entre a proposta curricular estabelecida e o aluno específico modula uma ação educacional complementada pela realidade atual e a médio prazo.

David Mallows e Graça dos Santos Costa aprofundam o conceito de persistência articulado à inclusão curricular na educação de adultos, com base em uma análise integrativa. Apresentam diferentes barreiras enfrentadas pelos estudantes para permanecer na educação de adultos, fornecendo algumas estratégias para ajudar o aluno a permanecer na instituição de ensino. Concluem apontando e investigando a necessidade do estudo da persistência na educação de adultos.

Núria Lorenzo Ramírez e Anna M. Gassol Castells concentram-se na inclusão referida à etapa da Educação Infantil e na alma inclusiva do educador nesta fase, passando de um *logos* introdutório-normativo- para realizar a prática inclusiva a partir da capacidade eros de conexão- dos educadores. Os educadores-professores, pais, outros profissionais da educação - devem aprender a ouvir com todo o seu ser, atender e cuidar das pessoas com quem estão comprometidos no nível educacional; portanto, somente trabalhando com e com a alma inclusiva, os educadores podem desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas.

Daniela Oliveira Vidal da Silva e Cláudio Pinto Nunes analisam o percurso legal da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente neste contexto, considerando a inclusão como um

direito humano resguardado nas legislações brasileiras e que atende os indivíduos nas suas diversidades e particularidades para além de um laudo médico. Trata-se de uma revisão bibliográfica sobre a temática, que pontua as influências das políticas educacionais para os avanços nas discussões sobre a inclusão, apresentando possibilidades para novos estudos a partir da atual proposta da Base Nacional Comum Curricular para a formação de professores.

Este capítulo teórico encerra a contribuição de Lúcia Gracia Ferreira, Denise Aparecida Brito Barreto e Ester Maria de Figueiredo Souza, que refletem sobre os novos requisitos curriculares baseados na realidade atual: pensar na educação inclusiva e sua evolução, facilitar a compreensão disso. Perspectiva ampla que contempla a aprendizagem além da vida escolar e, portanto, confia e acredita em um currículo que promova e aprimore o objetivo exclusivo da Educação Inclusiva.

A segunda parte, intitulada “Inclusão na educação formal: reflexões e propostas”, trata da formação de professores para inclusão no ambiente universitário e nas aulas de ensino fundamental e médio. Concentra-se em algumas contribuições concretas da inclusão em contextos de educação formal, oferecendo experiências e propostas para um futuro não muito distante.

Jessica Cabezas Alarcón e Rosa Vela Abella mostram que na Espanha os alunos mais capazes não fazem parte do conceito de diversidade, que se concentra principalmente em quem tem dificuldades de aprendizagem. Os professores não têm conhecimento para detectá-los e, conseqüentemente, para melhorar seu aprendizado. Este artigo mostra uma investigação que está sendo realizada em um centro educacional em Barcelona para abrir essa visão da diversidade educacional e promover uma reflexão crítica que contribui para o desenvolvimento das melhores práticas.

Jacqueline Graff Munaro nos oferece uma experiência desenvolvida sob a custódia do Programa Medidas de Apoio e Reforço Educacional (Mare), em uma escola pública de Educação Infantil e Primária de Salamanca (Comunidade Autônoma de Castilla-León, Espanha), com

um grupo de estudantes de contextos vulneráveis. Esta intervenção educacional visa tornar a inclusão eficaz, influenciando variáveis socioemocionais, como empatia, habilidades sociais e autoestima, sob o apoio das TIC.

Cristiane Alves da Silva, Diene da Silva Oliveira e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, confirmam e refletem sobre a falta de realismo e, conseqüentemente, o viés exagerado concedido a jovens e adultos nas diferentes propostas curriculares. As populações minoritárias não são levadas em consideração, as pessoas mais vulneráveis não são levadas em consideração; fato que reflete esse desprezo pela proximidade e pelo anseio de um país global e sem a menor diferença, sendo também um país tão grande quanto o Brasil. Portanto, essa contribuição é considerada necessária quando este livro trata precisamente de inclusão e exclusão e a importância de avaliar diferenças e conhecer a realidade.

Carla Liane Nascimento dos Santos e Marta Rosa Farias de Almeida Miranda discutem ações afirmativas, universidade e suas interfaces com a educação de jovens e adultos (EJA), defendendo a hipótese de que a EJA, por representar um universo de sujeitos predominantemente negros (a), pode ser entendida como uma Ação Afirmativa, considerando seu duplo sentido atrelado a função reparadora e equalizadora na dimensão étnico-racial aliada à dimensão qualificadora de inclusão socioeducacional de um universo historicamente excluído e subalternizado.

A terceira e última parte desta obra, “Inclusão na educação não formal: projetos e programas”, trata da inclusão em programas de trabalho, projetos educacionais para alunos com deficiência física e inclusão social de pessoas em situações de vulnerabilidade social, mais além das salas de aula da escola.

A contribuição de Tatiana Santos Pitanga, Cristina Sánchez Miret e Roger Campdepadrós Cullell focaliza no aprendizado de competências em programas de inserção laboral na Europa, onde o aprendizado de competências é promovido por instituições públicas como uma aposta para superar a exclusão de grupos que estão fora do mercado de trabalho e geram inclusão e coesão social.

Violeta Quiroga Raimúndez e Eveline Chagas Lemos apresentam os processos de inclusão do ponto de vista social e educacional no bairro de Mina, originado nos anos 70, devido à necessidade de extinção dos núcleos de barracos existentes na cidade de Barcelona. Através de uma pesquisa social básica e aplicada, são analisadas mudanças sociais e educacionais nesse bairro, desde a sua criação até o presente, que promoveram processos de inclusão social.

Patrícia Carla da Hora Correia e Patricia Lessa Santos Costa tratam como as práticas inclusivas construídas com a criação e o fortalecimento de relações afetivas, políticas, de solidariedade e de cooperação contribuem para a inclusão compreensiva. A partir da investigação *Modos de CoMviver do índio com deficiência: estudo de caso na etnia Pankararé*, discutindo os vínculos sociais básicos que ali se estabelecem nas redes geradas na convivência.

Esta obra pretende ser una referencia para aquellas personas interesadas en la inclusión socioeducativa desde una perspectiva didáctica, que aporta reflexiones fruto de investigaciones, además de proyectos, programas o experiencias en contextos diversos, todos ellos compartiendo esta mirada positiva hacia un mundo en el que la educación forme parte de esta intersección para una vida más igualitaria y respetuosa, en la que todos somos importantes, más allá de la diferencia.



## **PARTE I**

### **A INCLUSÃO EDUCATIVA: NOVOS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO**



## CAPÍTULO 1

### NOVOS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA ABERTA À INCLUSÃO

*Núria Rajadell Puiggròs*

*Àngel Marzo Guarinos*

#### **Introdução**

Nesta colaboração, revisamos a etapa de Educação Secundária Obrigatória na Espanha, desde que surgiu no país até o momento atual. Elencamos, também, algumas estratégias didáticas inovadoras que favorecem esta inclusão educativa para aquele alunado concreto que requer uma oportunidade diferente ao estabelecido legalmente, com o qual apontamos para uma visão esperançosa de futuro imediato.

Através de diferentes seções, oferecemos uma perspectiva teórica centrando-nos na pessoa (jovem e adolescente) situando a ação educativa no marco legal que oferece a sociedade sem esquecer algumas alternativas educativas estratégicas que podem favorecer a esta boa sintonia com uma realidade atual, de acordo com o indivíduo e com a sociedade na qual se encontra imerso.

## A educação Secundária obrigatória

A reorganização educativa a partir da *Ley Orgánica del Sistema Educativo Español* (LOGSE) provocou o nascimento de uma nova etapa denominada Educação Secundária Obrigatória – conhecida popularmente como a ESO –, que se implantou a partir do curso 1994-1995, e cujo objetivo prioritário pretendia preparar o alunado de 12 a 16 anos para os seus futuros estudos ou para a sua incorporação ao mundo laboral. Isso derivou em uma reorganização do espaço escolar no qual se podiam cursar esses estudos, e assim apareceram os Institutos de Educação Secundária (IES), os Institutos de Educação Secundária Obrigatória (IESO), os Centros ou Colégios de Ensino Obrigatório (CEO) ou alguns centros privados. Ao longo destes anos apareceram algumas modificações a partir da *Ley Orgánica de Educación* (LOE) em 2006 e da *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) em 2013. Neste mesmo curso, 2013-2014, se aprovou na comunidade autônoma de Catalunha uma resolução para oferecer esta modalidade educativa na modalidade não presencial (DOGC núm. 6409, de 3.7.2013).

A etapa de Educação Secundária Obrigatória surge de uns princípios, política e socialmente muito interessantes, caracterizados por uma ampliação de dois anos na formação básica, e, por sua vez, um certo atraso do acesso ao mundo laboral e, por conseguinte, uma redução do número de adolescentes desocupados. Esta proposta, contudo, devia vir acompanhada de uma série de recursos pessoais, organizativos e materiais que, maioritariamente, não se implementaram.

Os recursos pessoais requeridos se caracterizavam fundamentalmente por uma potente formação de uma equipe docente preparada para trabalhar com adolescentes que nem sempre possuíam o interesse mínimo para a sua formação. Os docentes especializados em matérias concretas podiam dominar os conhecimentos mais teóricos e talvez também os aplicados, mas era necessário, ademais, que dispusessem de uma boa base psicológica, sociológica e emocional para tratar a este coletivo do alunado para o qual ninguém os havia preparado. Não obstante,

aqueles docentes que tinham trabalhado até o momento com o alunado da Formação Profissional, caracterizados basicamente por um saber fazer mais pragmático e instrumental, foram os que ficaram mais fortalecidos neste novo desafio docente.

O aluno ou a aluna que acessa à Educação Secundária (ESO) finalizou a etapa de Educação Primária, e se submerge nesta nova etapa que se inicia aproximadamente aos 12 anos e finalizará ao redor dos 16, embora em casos justificados se possa ampliar ou reduzir um curso se se levam em consideração certas características imersas no marco da diversidade (pessoais, ambientais etc.).

A partir deste momento, o estudante finaliza a formação obrigatória e pode acessar ao mundo laboral ou continuar sua formação, introduzindo-se em uma nova etapa denominada Educação Secundária Pós-Obrigatória (ESPO) que, por sua vez, oferece uma dupla via possível: o denominado *Bachillerato*, para os interessados em futuros estudos universitários; ou o Ciclo Formativo de Grado Médio, que prepara o alunado para uma profissão artística mais específica. Tanto o *Bachillerato* como o Ciclo Formativo aglutinam uma ampla diversidade de possibilidades para o alunado, pelo qual dispor de um docente formado e informado na ESO é indiscutivelmente necessário.

Tampouco podemos esquecer os recursos organizativos básicos necessários para esta etapa educativa; os espaços devem estimular o alunado para sua formação, desde a amplitude e a luminosidade das salas de aula até o mobiliário que se utilize, sem esquecer uma decoração mais ou menos ajustada aos diferentes indivíduos que configuram o grupo, assim como esta flexibilidade no sentido mais amplo da palavra. Os tempos devem distribuir-se de maneira adequada, mas também estar abertos a realizar alguma mudança sem que esta seja um grande problema. Os aspectos econômicos são básicos, embora sempre serão insuficientes, e a equipe docente deverá buscar alternativas e potenciar a criatividade ao seu respeito.

Igualmente, devemos considerar a importância que possuem os recursos materiais, com os que continuamente aluno e docente convivem,

e com os que de novo refletir-se-ão estas competências do docente em seu saber fazer; a seleção, a elaboração e a utilização serão chaves para provocar a emoção e o interesse do aluno para o estudo, para sentir a necessidade e a importância de seu uso.

A Educação Básica obrigatória possui para nossos adolescentes uma indiscutível importância, dado que sustenta uma consolidada preparação para a vida pessoal, social e profissional; no entanto, esta essência que possuía inicialmente tem se desvirtuado com o passar do tempo.

Esta etapa, na Espanha, é de caráter gratuito e compreende quatro cursos acadêmicos, iniciando-se normalmente no ano natural em que se cumprem os 12 anos e finalizando aos 16, apesar que qualquer aluno tem o direito de permanecer no centro com regime ordinário até os 18. Depois dos 18 anos, também existe a possibilidade de continuar estes estudos nos centros que se chamam de educação pós-obrigatória, mas que oferecem a titulação regulada do mesmo nível que a realizada na educação obrigatória. Estes centros também são gratuitos dado que se considera que oferecer a oportunidade a todas as pessoas a exercer seu direito à educação básica é necessário para a sociedade atual.

Os alunos cursam matérias de diferentes tipologias: comuns e optativas e, além disso, se realiza um Trabalho de Síntese e um Serviço à Comunidade.

Como matérias comuns figuram: Ciências da Natureza (Biologia e Geologia; Física e Química), Ciências Sociais (Geografia e História), Educação Física, Educação Visual e Plástica, Língua Catalã e Literatura, Língua Espanhola e Literatura, Língua Estrangeira, Matemáticas, Música, Tecnologia, Religião ou Cultura e Valores éticos, e Tutoria.

Como matérias optativas para um dos três primeiros cursos se oferecem: Segunda Língua Estrangeira, Cultura Clássica. Se o centro não puder oferecer a optativa de Segunda Língua Estrangeira, existe a possibilidade de cursar esta matéria na modalidade de educação à distância através do *Institut Obert de Catalunya* (IOC) a partir do terceiro curso.

O Trabalho de Síntese, considerado como optativo, se constitui de um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem realizadas em

equipe, para desenvolver competências complexas integrando conteúdos de diferentes matérias e admite diferentes concretizações temporais.

Também existe o Serviço Comunitário, uma ação educativa orientada a desenvolver a competência social e a cidadania por parte do aluno, com a finalidade de garantir que os estudantes, ao longo de sua trajetória escolar, experimentem e protagonizem ações de compromisso cívico. Forma parte da programação curricular e engloba diferentes matérias de 3º e 4º, definidas no Plano Anual do Centro.

Como matérias do quarto curso, além das matérias comuns e as matérias optativas, encontramos o Projeto de Pesquisa e o Serviço Comunitário. Como disciplinas comuns se encontram: Ciências Sociais (Geografia e História), Educação Física, Língua Catalã e Literatura, Língua Espanhola e Literatura, Língua Estrangeira, Matemática, Religião ou Cultura e Valores Éticos, e Tutoria. Das optativas se devem seleccionar três: Biologia e Geologia, Física e Química, Latim, Economia, Ciências Aplicadas à Atividade Profissional, Tecnologia, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Segunda Língua Estrangeira, Educação Visual e Plástica, Filosofia, Música, Artes Cênicas e Dança, Cultura Científica e Cultura Clássica. Se o centro não puder oferecer as matérias optativas de Segunda Língua Estrangeira ou Tecnologias da Informação e da Comunicação, se oferece a possibilidade de cursá-las através do *Institut Obert de Catalunya* (IOC). O Serviço Comunitário efetuar-se-á exceto se cursou no terceiro ano.

Por último, está o Projeto de Pesquisa, que poder-se-á realizar em grupo, e que consiste em um conjunto de atividades de descobrimento e de pesquisa sobre um tema específico selecionado pelo aluno, sob a tutoria de um professor.

## **A adolescência como esta etapa vital de grande importância**

A adolescência é uma etapa que se precisa viver; é um momento-chave para gozar minuto a minuto. A adolescência é o passo da dependência à independência, aquele conceito que denominamos interdependência.

É um tempo de loucura e de imaturidade, um tempo caracterizado pela vitalidade e a plenitude. Alguns consideram que a etapa da adolescência abrange entre os 12 e os 22 anos, que basicamente é quando acontecem mudanças cerebrais: busca de novidades, implicação social.

O adolescente precisa de certa gratificação em seus circuitos cerebrais; está motivado para provar coisas novas, para colocar em situações de risco, para viver esta impulsividade de primeira mão. Também se tem de considerar a sua implicação social: aumenta a sociabilidade; se colocam em situações de risco ao não querer saber nada do adulto que os rodeia, que até agora tem sido chave para umas relações significativas.

Aumenta a intensidade emocional (impulsividade, instabilidade, reatividade, assim como a energia e a vitalidade) e também a exploração criativa (pensamento conceptual, raciocínio abstrato, autoconsciência, estratégias criativas etc.).

Pode ser que a adolescência em certa medida nos incomode por que nos lembra na vida adulta aquilo que talvez já perdemos? Ao longo da adolescência existe um aumento da dopamina e uma necessidade de gratificação que acarreta três componentes: aumento da impulsividade (há de se criar um espaço entre o impulso e a ação), susceptibilidade da dependência (dada pelo aumento da dopamina) e atração de experiências emocionais. Além disso, se intensifica a implicação social, pelo qual se incrementam as condutas de risco; o que é familiar e foi seguro avança nestes momentos para o desconhecido, que apesar da insegurança parece provocar a longo prazo uma maior gratificação. A busca pela novidade dará espaço à criatividade, rompendo com o que está estabelecido de antemão.

A adolescência também implica certas perdas a nível fisiológico, superando esta dependência da identidade infantil e dos pais da infância. Tudo isso leva a pensar na culpa do que não foi aproveitado e da busca do bom.

Entretanto, existem certos indicadores que refletem este bom funcionamento do indivíduo, a partir da aquisição de experiências pessoais ou provocadas pelo entorno imediato. Erikson já considerava em 1956 o desajuste emocional do indivíduo e seu cenário laboral imediato como elemento fundamental para a tomada de decisões.



A rapidez de certas mudanças físicas e fisiológicas, junto a certas experiências psicossociológicas, provocam uma série de movimentos que influenciam notavelmente o que fazer e o dever do adolescente, respeito a si mesmo e à relação com seu entorno imediato.

### **O que significa estudar para um adolescente?**

Podemos considerar que a palavra “estudar” está certamente obsoleta e produz certo mal-estar ou inclusive rechaço entre aqueles aos que certamente se obriga a praticar o estudo.

A sociedade atual, caracterizada pela instantaneidade e a superficialidade, segue mantendo ainda um modelo de instituição escolar polarizada pelo estudo, que requer precisamente tudo o contrário: lentidão, reflexão, esforço e perdurabilidade dos conhecimentos. E esta visão tão contraditória é com a que se enfrenta nosso atual alunado de Educação Secundária.

Podemos dizer que fracassamos porque não atraímos ao alunado a estudar além da ESO.

Durante uma longa etapa se consideraram os conhecimentos mais teóricos como a única base existente e necessária para avançar em um plano profissional e conseqüentemente pessoal, embora este teorema tenha mudado ultimamente.

Se idearam e reinventaram numerosas propostas para aprender a estudar, desde estratégias falsamente denominadas de aprendizagem de estudo, memorização, classificação, lógica etc. – até materiais complementares diversos – fichas, programas, jogos etc. –, mas finalmente sempre acaba se destacando o exame memorístico e a avaliação numérica.

### **O abandono escolar prematuro**

O coletivo de meninos e meninas de entre 18 e 24 anos que se formou na ESO mas que não segue os seus estudos é considerado sendo parte do denominado grupo de Abandono Escolar Prematuro (AEP).

Na Espanha existe 25% de adolescentes que pertencem a este grupo, apesar de que no ano 2010 o Conselho de Europa incluiu como um dos

objetivos estratégicos do Programa Europa 2020 que não se superasse os 10% em seus países membros. Afortunadamente a crise econômica favoreceu a redução em 5% deste abandono prematuro. Encontramos 18% em Catalunha. Astúrias é a comunidade com o índice mais baixo e as Ilhas Baleares o mais alto. Aina Tarabini (2015a) nos oferece, através de seu livro *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*, um estudo sobre as diferentes comunidades autônomas de Espanha, desde cifras diversas até diferentes estratégias que se realizaram para superar o abandono escolar.

Segundo manifestaram numerosos estudos recentes, o abandono escolar não somente dificulta a integração socio-laboral daqueles que o padecem, mas também diminui o nível de produtividade e competitividade nacional, mingua os níveis de equidade e coloca em risco os níveis de coesão social (TARABINI 2015b).

Inclusive, tem-se mudado a própria linguagem abandonando o conceito de fracasso escolar para focalizar na importância do sucesso educativo.

Esta realidade nos faz pensar na indiscutível importância e influência que possuem todos os agentes educativos, desde as famílias e os docentes até todos aqueles cidadãos mais anônimos que se relacionam com este adolescente. Isso provoca uma profunda reflexão, baseada em superar o contexto escolar para passar a ser o contexto educativo, e para isso resulta imprescindível:

Conseguir uma maior autonomia dos centros escolares, focando nas sus facetas curriculares e organizativas.

- Velar pela homogeneidade e a equidade nos centros escolares.
- Assegurar uma formação psicopedagógica para o docente da ESO para que disponha de recursos pessoais e materiais para educar ao aluno na promoção da sua autoestima, na geração de expectativas e na conquista de ser e formar parte da cidadania.
- Garantir a atenção à diversidade, desde todas os olhares pessoais, curriculares e organizativos.

E tudo isso reflete a grande importância de prevenir o abandono.

## **Evitar o abandono**

A ESO é considerada uma etapa educativa obrigatória porque seu alunado está em processo de formação básica, tanto a nível pessoal como curricular, e, portanto, um aluno absentista, por esta mesma falta de formação e conseqüente vulnerabilidade, é muitas vezes aquele que provavelmente abandonará os estudos, conseguirá trabalhos precários, talvez terá de lidar com gravidez na adolescência, abusos de drogas e álcool, para citar algumas possibilidades.

Por isso, nos perguntamos se servem para algo os relatórios, processos, encaminhamentos à sala de convivência, chamadas telefônicas aos pais ou a elaboração de programas específicos etc. Existem uma infinidade de protocolos, mas a realidade nos mostra que são lentos, confusos e pouco efetivos. Temos de buscar outras propostas mais educativas.

Antes do que atender ao absentista, o docente tem de pensar no aluno passivo, aquele que não anota, que esquece o material, que não entrega os trabalhos no prazo marcado; mais adiante começará a chegar tarde ou a sair antes, depois começará a incomodar os outros até que se visibilize esta ausência na aula e no centro educacional. A tudo isso, tem de se acrescentar que as famílias também se encontram desorientadas dado que passam de um único professor bastante próximo na etapa anterior de Educação Primária a 10 ou 12 docentes na Secundária e sem esta proximidade da qual, além disso, não se pode culpabilizar ninguém. O absentismo também se encontra muitas vezes associado com outros problemas do entorno familiar e social do aluno, e isso requer que antes seja preciso minimizar ou reconduzir esses outros problemas externos ao centro.

Segundo o Observatório Estadual da Convivência (2016), um de cada três alunos da ESO assegura que entende um pouco do que se explica em sala de aula; 2 de cada 3 não têm interesse por praticamente nada, porque apesar de considerarem que os professores são corretos o currículo não se adapta a suas necessidades.

Encontramos algumas experiências nas quais uma maior proximidade ao alunado e um trato mais individualizado favorecem o não absentismo.

### **Depois da escola, novas oportunidades**

O problema dos baixos níveis educativos é uma situação que vem de longe no nosso contexto. Apesar das declarações legais que sucessivamente se foram promulgando em muitas ocasiões no século XIX e na primeira metade do século XX, a formação não era uma prioridade social. Portanto, os níveis de analfabetismo e de falta de formação geral eram muito altos. Sem dúvida, houve experiências muito louváveis que tentaram ampliar o nível educativo da população, mas ou foram experiências de grupos comprometidos socialmente ou promovidas em períodos progressistas que duraram pouco tempo e foram logo substituídas por regimes para os quais a educação era mais um problema do que um valor. O último exemplo foram as quatro décadas de franquismo em que a educação passou a ser um instrumento doutrinário ao serviço do regime autoritário e com escasso valor social.

O ponto de inflexão nesta trajetória se produz no princípio dos anos 80 do século passado em que a administração assume como um desafio importante a necessidade de que a população tenha níveis de educação básica suficientes. Neste momento se produz um debate social importante e a LOGSE recolhe algumas das propostas apresentadas. Se é consciente de que não apenas se trata de dar resposta às novas gerações, embora esta seja sempre a prioridade, mas também de atualizar uma população educativamente empobrecida durante décadas e que não tem lugar no espaço europeu em que queremos nós situar. Além disso, a educação de jovens e adultos também quer dar asas às aspirações de progresso social de jovens e adultos, à necessidade de comunicação no espaço europeu com o conhecimento de línguas estrangeiras, de novas tecnologias, ao impulso das diversas línguas da península que foram reprimidas em etapas anteriores, à inclusão social de coletivos específicos e a outras situações específicas.

Para isso, se impulsionam os centros que inicialmente se chamaram *Escuelas de Adultos* (escolas para pessoas adultas de todas as idades) e que depois foram adquirindo diferentes denominações. Inicialmente, estas instituições nasceram acompanhadas de movimentos sociais e iniciativas de promoção dos cidadãos e das cidadãs. O objetivo não era somente dar atenção ao fracasso escolar que seguia produzindo o sistema educativo ordinário, mas também de criar uma rede de reparação permanente e de atualização de conhecimentos ao longo da vida, sem fragmentação por idades. Inicialmente, era um sistema pensado para jovens e adultos, mas sempre acolheu a meninas e meninos adolescentes, com o valor adicionado de favorecer a transição para a vida adulta, chave desta idade, ao compartilhar espaço diferentes gerações com uma relação horizontal e cooperativa.

Tem se destacado pouco o valor deste trabalho intergeracional entre iguais que é um valor de primeira ordem para jovens que, frequentemente, se encontram situados em espaços sociais que não são compartilhados, com a sociedade em geral.

O trabalho educativo intergeracional requer condições específicas:

- Os e as estudantes, o professorado e o entorno social devem compartilhar um objetivo comum de promoção pessoal e de mudança social.
- É preciso um professorado preparado especificamente para esta tarefa.
- A conexão com o entorno social, laboral ou comunitário é imprescindível para estabelecer relações em rede que permitam que a formação seja uma via de acesso a outros espaços sociais e culturais.
- O espaço precisa de uma certa estabilidade e continuidade para poder ser um lugar de referência no entorno, mas por sua vez ter capacidade de manobra para ir se adaptando às novas necessidades do entorno social.

As Escolas de Adultos têm cumprido este papel oferecendo múltiplas experiências que este trabalho não nos permite revisar mas podemos fazer referência, a título ilustrativo, a algumas com as quais trabalhamos diretamente, como a desenvolvida no bairro do Besós de Barcelona (MARZO, 2006) e de Canyelles de Barcelona<sup>1</sup>, a experiência do CFA Francesc Bosch i Morata de Xàtiva (APARICIO, 2012), o Centre de CFA Mestre Esteve de Sant Feliu de Llobregat<sup>2</sup>, Escola d'Adults de Girona i de Salt (PARRA, 2007).

Desde as administrações locais e desde o entorno próximo, tem se apoiado durante décadas o trabalho das escolas de adultos, mas progressivamente houve uma tendência a academizar os estudos desta instituição e torná-la menos permeável à sociedade. Apesar disso, como já comentado anteriormente, a porcentagem de pessoas adultas de mais de 25 anos que, na Espanha, não completaram a Secundária obrigatória<sup>3</sup> é de 27,11%. Por outra parte, a porcentagem de estudantes que não completam os estudos de ESO é de 18,3%<sup>4</sup>. Estamos, assim, perante a uma realidade na qual muitos jovens e adultos não possuem o nível mínimo de estudos do sistema educativo. Ou seja, um número relevante de pessoas abandonou os estudos ou não o completou.

Este nível educativo deficiente de jovens e adultos tem consequências importantes em diversos âmbitos da sua atividade social e no seu desenvolvimento pessoal. A primeira consequência é a falta de qualificação profissional; para os jovens isso implica em uma dificuldade para encontrar emprego e, em caso de encontrá-lo, geralmente eles somente conseguem trabalhos não qualificados. Além disso, muitas das atividades cotidianas no âmbito social, cultural, de saúde, de desenvolvimento pessoal, dentre outros, se veem prejudicados por este baixo nível de estudos. A falta deste nível mínimo de estudos pressupõe um impedimento insuperável para

---

<sup>1</sup> Jaume Carbnell (2018). Diario de la Educación. Educación de personas adultas: una ventana de oportunidades. Disponível em: <https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogasxxi/2018/02/21/educacioan-personas-adultasuna-ventana-opportunidades/>

<sup>2</sup> Disponível em: <https://agora.xtec.cat/cfa-mestre/>

<sup>3</sup> De la Fuente, A. (2018) El nivel educativo de la población España y sus regiones: actualización hasta 2016 (RegDatEdu\_v50\_1960\_2016) FEDEA e Intituto de Análisis Económico (CSIC) y Rafael Doménech.

<sup>4</sup> Federación de Enseñanza de CCOO 13 de junio de 2018. Informe: Fracaso escolar y abandono educativo temprano.

poder realizar outros estudos que poderiam trazer benefícios importantes para mulheres e homens jovens e adultos. Já falamos, também, dos múltiplos motivos de abandono e fracasso escolar: as dificuldades para assimilar os conteúdos, a inadaptação etc.

Conscientes dos prejuízos que esta situação implica para as pessoas e a sociedade, articularam diversos dispositivos que oferecem possibilidades para adolescentes jovens e adultos.

Os Centros de Formação de Adultos que continuam atendendo ao objetivo de oferecer as ferramentas educativas e culturais mínimas para poder se desenvolver plenamente na sociedade não são suficientes, e continuam deixando desatendidos a adolescentes e jovens sem estudos básicos.

Nas últimas décadas também se assumiram novos desafios educativos, como a formação em tecnologias da informação e da comunicação, a aprendizagem básica das línguas próprias – especialmente para imigrantes – e também a do inglês e outras línguas estrangeiras.

Outro processo importante no campo da educação básica corresponde à validação de competências. No nosso contexto, a validação de competências se utilizou principalmente no campo da formação profissional e não se deram experiências no campo da educação básica como as realizadas no Portugal (*In Loco*). No entanto, existe a possibilidade de matricular-se para completar os estudos básicos ou acessar à Formação Profissional através de provas livres. Diversas instituições privadas ou públicas têm oferecido uma preparação para superar estas provas. Superá-las significa evidenciar que se conseguiu níveis mínimos assumidos, através de diferentes processos formais e informais.

Outra possibilidade que tem adquirido grande importância nos últimos anos foram os estudos a distância e semipresenciais. Alguns adolescentes podem encontrar neste sistema de formação um incentivo que os processos mais convencionais não lhes oferecem. Os centros de autoformação e de educação a distância oferecem a possibilidade de desfrutar de uma aprendizagem personalizada ao ritmo que a pessoa precisa. É certo que se precisa de umas habilidades educativas mínimas e uns hábitos de estudo, mas esse tipo de educação pode converter-se em

um sistema que proporciona aos jovens que tiveram uma escolarização continuada liberdade de organização e uns resultados adequados – se eles conseguirem uma boa motivação. Destacamos, nesse sentido, a experiência do CFA Palau de Mar (PADRÓS, 2011).

Também se ofereceram nas últimas décadas programas interessantes como os de inserção no mundo laboral ou os de garantia social. Atualmente, existem programas específicos para adolescentes e jovens – apoiados pelos municípios – que permitem chegar aos coletivos específicos especialmente vulneráveis; neste processo, a orientação desempenha um papel muito importante. A figura da tutora e do tutor, e uma equipe pedagógico de referência, valorizada e coesa são muito importantes para a formação dos adolescentes, uma vez que muitos deles vêm com uma mochila de experiências negativas no âmbito escolar junto a sua própria experiência pessoal ou social com a que devemos trabalhar. Isso exige recursos próprios e uma formação específica dos diferentes perfis profissionais que atendem a este coletivo.

A atenção a meninos e meninas em um âmbito específico para esta idade ou em contextos intergeracionais teria que levar em conta alguns elementos básicos:

- Não se pode repetir uma formação que reproduza os processos que já se produziram de forma reiterada nestes meninos e meninas. Deve-se oferecer contextos alternativos, como forma de organização que permita a transição ao mundo adulto. Deve-se potencializar a sua participação, a sua autonomia, a sua criatividade, e recuperar aqueles aspectos positivos que a sua experiência pessoal possa aportar.
- Os conteúdos tampouco podem ser vistos pelos estudantes como mais do mesmo. Deve-se buscar uma conexão direta com o mundo do trabalho, com a cultura, com as vivências sociais que elas e eles têm no momento atual.
- A metodologia deve abandonar a rigidez do sistema educativo ordinário e favorecer conexões com o entorno, realização de



projetos, conexões com contribuições do mundo, da cultura e da sociedade.

- Também temos de estar cientes de que não há soluções únicas; cada pessoa, cada grupo possui suas próprias características, e os processos de tutoria e orientação permitirão adaptar-nos a cada situação.

A educação deve oferecer novas oportunidades para este coletivo e é por isso que falamos de segundas oportunidades. À continuação, exporemos a experiência da rede que atua sob esta denominação, dado que entendemos que se quer colocar a ênfase na ruptura com outras experiências nas quais, de uma maneira ou outra, se fracassou. Entendemos que no contexto da aprendizagem ao longo da vida (DECLARAÇÃO DE BEIJING, 2013) cada pessoa deveria poder encontrar novas oportunidades, duas ou três, ou tantas vezes como seja necessário, para poder desenvolver plenamente as suas potencialidades. A educação, ao longo da vida, continuada, deveria oferecer um leque de possibilidades aberto para que a pessoa possa desenvolver as suas competências, e para a sociedade ter cidadãos e cidadãs competentes para enfrentar-se aos desafios econômicos, sociais e culturais com os que se encontrem.

### **As escolas de segunda oportunidade**

Além do acesso universal à educação, são necessárias políticas que favoreçam itinerários alternativos que permitam que os adolescentes que se desvincularam em algum momento de sua formação possam se reincorporar sem problemas, e que também facilitem essa inserção laboral.

Para isso, foi criada em 2016 na Espanha a *Red Española de Escuelas Segunda Oportunidad E2O* (<http://www.e2oespana.org>), liderada por José María Usón, como iniciativa promovida por uma série de organizações que trabalham para oferecer soluções concretas e eficazes para os jovens sem emprego e com baixa formação, trazendo soluções concretas para esses jovens através de um modelo E2O estadual reconhecido. É formada por

seis associações: a Fundação Adsis, a Fundação El Llindar, a Fundação Federico Ozanam, a Fundação Proyecto Don Bosco, a Fundação Tomillo e a Peñascal kooperatiba.

Trata-se de um modelo que aglutina atualmente mais de 21 escolas, baseado numa atenção individualizada onde se trabalham desde aspectos pessoais (autoestima, motivação, responsabilidade, gestão de tempo, tolerância à frustração etc.) até aspectos mais profissionais (capacitação, inserção profissional etc.), junto a aspectos que não se considera à primeira vista, mas que influem notavelmente na educação (dificuldades econômicas, problemas de saúde, entorno familiar etc.).

Uma Escola de Segunda Oportunidade se caracteriza por:

- Uma formação inovadora através de itinerários personalizados.
- Um reforço em competências básicas e laborais.
- Um apoio em demandas sociais e uma atenção especial para as pessoas mais vulneráveis.
- Um vínculo estreito com o mundo empresarial.

As prioridades da E2O se concretizam nas seguintes linhas:

- Valorizar o modelo E2O mobilizando a todos os atores públicos e privados.
- Reforçar a colaboração entre a E2O espanhola.
- Desenvolver um processo de creditação da E2O.
- Desenvolver complementariedades com as políticas públicas.
- Construir uma cooperação ativa a nível europeu e no Mediterrâneo (com a ajuda da União pelo Mediterrâneo, a Oficina de Cooperação Econômica para o Mediterrâneo e Oriente Médio, a rede francesa de E2O e outros aliados).

### **Experiência do centro *El Llindar***

A *Fundació El Llindar* (Catalunha), com 300 adolescentes participantes, define seu centro como um oásis de segundas

oportunidades em um país em que o abandono educativo prematuro afeta um de cada cinco jovens (GASCH, 2017). Este centro tem sido pioneiro para empoderar a este grupo de adolescentes que em um contexto social ordinário provavelmente tivessem ficado parados. Reconhecemos que as políticas sociais optam prioritariamente pela realização de pequenas formações para uma inserção laboral imediata, mas que não solucionam o problema em si, exceto que, inclusive em mais de uma ocasião, geram itinerários pouco adequados e, por certo, não minimizam ou reconduzem os problemas de carácter mais pessoal e/ou social.

O centro *El Llindar* oferece uma oferta educativa configurada por uma proposta de diferentes itinerários formativos pessoais que, ao longo de dois ou três anos de acompanhamento reconduzem seu caminho. Muitos chegam aqui sem ter terminado a ESO e com um fracasso educativo já cronificado que tem de ser trabalhado para motivar de novo a aprendizagem através de uma metodologia apropriada para cada menino ou menina, valorando-o desde o primeiro momento e oferecendo possibilidades de diferentes itinerários de formação e de ação laboral. Mas o mais importante é este acompanhamento subjetivo, se confia neles e se lhes oferece um tempo superior ao que oficialmente a Administração contempla. Se trabalha muito mais a nível individual do que grupal. O sistema fracassa porque é inflexível, padronizado e protocolar, e não admite particularidades; o sucesso não se mede em cifras (aprovado, certificação etc.), ao contrário, é muito mais complexo.

Ser paternalista ou assistencialista tampouco favorece; se requer uma aproximação e certa confiança porque muitos meninos estão padecendo e se afundam no vitimismo, o qual acaba gerando conflitos; tem de se conseguir que se sintam responsáveis por sua vida, e por isso a existência deste modelo da segunda oportunidade, e levá-lo a sério desde as políticas educativas.

### **O “*tastet d’oficis*”**

O “*tastet d’oficis*” é um programa para jovens de entre 16 e 21 anos em situação de desemprego com déficits formativos e uma baixa

qualificação profissional e, portanto, um elevado risco de exclusão social. Sua finalidade básica consiste em uma orientação e a inserção profissional mais adequada.

Objetiva favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais, sociais e laborais para facilitar a sua integração na sociedade, combinando as seguintes ações (BARÓ, 2014):

- Orientação, tutoria e seguimento individualizado.
- Formação em competências transversais.
- Aquisição de experiência profissional em entidades e empresas.

A experiência parte da observação de que esses meninos e meninas têm dificuldades na compreensão da correspondência esforço-resultado, também longos períodos de inatividade, uma desorientação importante respeito a suas expectativas formativo-laborais, mostram desmotivação e valores contraditórios à cultura do trabalho. Além disso, frequentemente se encontram em situação de falta de apoio e de modelos familiares minimamente coerentes.

O programa pretende desenvolver um acompanhamento educativo e profissional dos adolescentes no caminho de aproximação ao mercado laboral; gerando recursos desde o entorno próximo e fortalecendo os vínculos de pertença à comunidade, além de explorar novos âmbitos de atuação.

A vinculação e o compromisso desses jovens com o território são importantes, assim como que eles se comprometam com seu próprio desenvolvimento.

O outro pilar no qual se sustenta é conseguir a colaboração de empresas privadas para comprometer-se com o projeto e participar como fontes de recursos laborais e formativos.

A metodologia utilizada segue as quatro fases seguintes:

- *Descobrir um emprego*. Se realiza um primeiro passo de micropráticas (degustação) para a aprendizagem de um ofício ou emprego específico dentro da entidade, instituição ou empresa colaboradora. Contamos com as motivações dos próprios jovens.

- *Construindo-nos*. Nesta segunda fase se oferece aos jovens elementos e propostas que impulem seu potencial pessoal e procurem o seu próprio itinerário profissional. Se realiza um processo de autorreflexão, possibilitando um intercâmbio de experiências pessoais.
- *Acompanhando-nos*. Nesta nova etapa acontece um seguimento individualizado do jovem e também se realiza um itinerário personalizado de inserção.
- *Ampliando olhares*. Finalmente, se exploram novas possibilidades de formação no entorno laboral, realizam-se visitas a entidades, a empresas, e se oferecem outros recursos que possam ser de interesse na hora de procurar emprego ou um programa de formação.

O *Tastet d'Oficis* – traduzido: Degustação de Ofícios – é um modelo para os coletivos de jovens, com muitas dificuldades sociais que não acessam aos recursos da rede de formação e inserção ocupacional e que, quando o fazem, fracassam ou não têm continuidade. Segundo Anna Baró (2014) “facilita-se um espaço de socialização através do qual se vinculam social e laboralmente gerando um sentimento de pertença”.

### **O programa “Buddies”**

Trata-se de um programa de carácter psicossocioeducativo impulsionado pelo *Departament de Benestar Social i Família, del govern de la Generalitat de Catalunya*, que se desenvolve conjuntamente com a Fundação Affinity, com a finalidade de melhorar os aspectos emocionais, comunicativos e de convivência, através do adestramento canino, de adolescentes vulneráveis ou que tenham passado por experiências traumáticas anteriormente.

Cabe notar que existem outros programas parecidos, com a mesma finalidade e conceitualização de carácter terapêutico, mas realizados com outro tipo de animais (gatos, cavalos etc.) e centrado no cuidado e no bem-estar do animal.

Este Programa – *Buddies* que traduzido ao português equivale a ‘colegas’ – é um curso de adestramento canino que adolescentes com problemas sociais e educativos realizarão e aprenderão a educar os cachorros com um método de reforço positivo que destaca o bem-estar animal e o do seu educador – que neste caso é o menor. Experiências similares têm sido realizadas em outros países europeus e norte-americanos, compartilhando esta incidência em aspectos socioafectivos, psíquicos, cognitivos, físicos, emocionais e comunicativos.

Na Espanha, há um interesse especial pela proposta realizada nos Centros Residenciais de Ação Educativa (CRAE) onde convivem adolescentes que vivenciaram situações de maltrato, negligência, abandono ou falta de atenção por parte de suas famílias e, a consequência disso, em alguns casos requerem uma especial atenção perante determinadas situações ou necessidades educativas e assistenciais.

Os animais de companhia – em especial os cachorros – são ideais porque não julgam os adolescentes, os aceitam tal como são, estão quase sempre contentos, não guardam rancor e, o mais interessante, reagem a seus estados de ânimo. A relação com estes animais resulta tremendamente benéfica para estes meninos e meninas por diversas razões, das quais destacamos:

- Melhora seu estado físico, emocional e mental.
- Aumenta sua autoestima e sua autopercepção.
- Fomenta a confiança e a seguridade neles mesmos.
- Estimula a expressão dos sentimentos e melhora as relações sociais.
- Aumenta o autocontrole e a tolerância à frustração.
- Crea um ambiente estimulante para a aprendizagem.

Assim, estes meninos e meninas poderão extrapolar todos estes saberes e aprendizagens incorporados a outros contextos e outras situações.

## Um as últimas palavras

Através desta contribuição, temos oferecido um breve panorama da situação socioeducativa dos nossos adolescentes, do interesse que têm os nossos governos e, sobretudo, das atuações e valores dos profissionais para reconduzir estes adolescentes para experiências que podem estimulá-los para a sua incorporação na sociedade em que têm de viver.

No nosso contexto de Catalunha, existem diversas propostas surgidas dos Departamentos de Educação, Juventude e Serviços Sociais – por citar os mais representativos –, tanto desde municípios pequenos como de propostas do governo autônomo que se ocupam e preocupam para uma adolescência e juventude saudáveis e com igualdade de oportunidades. Para esta ocasião temos mostrado simplesmente algumas delas.

## Referências

- APARICIO, P. Prácticas educativas sociales y palabras del cuerpo: aprendizaje permanente, experiencias de la praxis y redes sociocomunitarias. *Diálogos: Formación y Educación de personas adultas*. 2012, 71-72, 33-42.
- BARÓ, A. Programa de Formación y educación laboral para jóvenes. *Diálogos: Formación y Educación de personas adultas*. 2014, 81-82, 39-42.
- DECLARACIÓN DE BEIJING. Aprenentatge al llarg de tota la vida per a tothom. *Quaderns d'Educació Contínua*, 2013, 36.
- GASCH, B. El Llindar: un espai per recuperar el desig d'aprendre. *Diari de l'Educació*, 2017. Disponible en: <http://diarieducacio.cat/blogs/educaciolocal/2017/07/12/llindar-espai-recuperar-desig-daprendre/>. Acceso en: 18 sep. 2018.
- MARZO, A. (2006). De la barraca a la ronda, de la riera a la rambla. Educació per a la plena ciutadania; l'escola ciutadana. *Quaderns d'Educació Contínua*, 14, 2006.

PADRÓS, J. La autoformación integrada, un modelo de autoaprendizaje para la formación de personas adultas. En Hernández, J; Pennesi, M.; Sobrino, D. & Vázquez, A. *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Ariel, p. 226- 231, 2011.

PARRA, S. *L'escola d'adults de Salt: una mirada apassionada*. Girona: CCG Edicions, 2017.

TARABINI, A. *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Bofill, 2017.

TARABINI, A. (Coord.). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis, 2015a.

TARABINI, A. ¿Qué se esconde bajo las apariencias? *Cuadernos de Pedagogía*. 2015b, 454, 40-41.



## CAPÍTULO 2

# PERSISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E INCLUSÃO

*David Mallow's  
Graça dos Santos Costa*

### **Introdução**

A educação de jovens e adultos não serve apenas para equipar os participantes com habilidades que eles precisam para serem produtivos no local de trabalho, mas também proporciona múltiplos benefícios, mais amplos para os sujeitos e a comunidade. Ela gera capital social e apoia a inclusão social; aumenta a participação comunitária e cívica e deve ser um elemento central nas respostas de políticas em diversas secretarias governamentais, não apenas na educação.

Para Haddad e Pierro (2000), é um

Conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de

convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 108).

A educação de jovens e adultos nunca foi tão importante, particularmente em tempos de Trump, Brexit e Bolsonaro e da ascensão do populismo. A educação de jovens e adultos pode ajudar a população a serem cidadãos informados, críticos e engajados com os problemas, tanto locais quanto globais, que afetam suas vidas.

Em se tratando da escolarização da educação de adultos, as pausas no processo formativo, o abandono e a evasão fazem parte de uma realidade presente e passada. A *interrupção das trajetórias escolares* dos sujeitos da EJA é diversa em função de elementos culturais, econômicos, institucionais, pessoais etc. Porém, entre os muitos que abandonam, ou pior, que não são atraídos por atividades educacionais, há outros que têm sucesso, que prosseguem numa caminhada que os ajude a atender às demandas das suas vidas.

A inclusão educativa é um requisito do direito à educação, uma vez que o exercício deste direito inclui a superação de toda forma de discriminação educativa, reduzindo as barreiras de distintas índoles que dificultam ou impedem o acesso, a participação e a aprendizagem da população desfavorecida, entendendo que os mesmos são os mais propensos à exclusão.

A inclusão na educação de adultos é geralmente vista em termos da necessidade de atrair mais e mais os diversificados grupos de adultos para a oferta de aprendizagem. Sabemos que aqueles que mais precisam da educação de adultos são os menos propensos a aceitar/incorporar-se aos processos formativos formais e não formais, e assim os esforços para alcançar esses adultos e convencê-los a se envolverem na aprendizagem são de suma importância. No entanto, pouca importância é dada para garantir que a sua inclusão no mundo da educação de adultos seja duradoura e que eles atinjam os objetivos a que se propuseram ao se engajar na educação de adultos. Não podemos mascarar a realidade da exclusão dos estudantes da EJA, analisando de forma isolada alguns condicionantes da mesma.

É necessária uma leitura integradora, que articule elementos macrossociais e microssociais que influenciam na desistência e/ou persistência dos estudantes em tal modalidade. É muito importante considerar fatores macroestruturais para compreender a desistência/o abandono na EJA, sem perder de vista os fatores microssociais que dizem respeito ao mundo da escola. Assim, é fundamental combinar os fatores intraescolares do currículo prescrito, do currículo em ação e das práticas curriculares forjadas no interior da escola, para não deixar o aluno desassistido em função da responsabilização unicamente das desigualdades sociais.

Compreender por que alguns alunos persistem na educação de adultos – mesmo com elementos que favorecem a exclusão – é uma tarefa urgente e necessária. Poucas pesquisas se dedicam a investigar a persistência dos alunos na EJA.

O presente artigo tem como finalidade discutir o conceito de persistência na EJA, a partir de uma análise integradora. No primeiro momento, conceitua a persistência na EJA. A seguir, discute diferentes barreiras enfrentadas pelos estudantes para a persistência na educação de adultos e, depois, apresenta algumas estratégias para ajudar o aluno a permanecer na instituição educativa. Finaliza sinalizando e indagando sobre a necessidade do estudo da persistência na educação de adultos.

### **A persistência na educação de adultos: revisitando o conceito**

A persistência é um conceito centrado no aluno, focando em como, do ponto de vista do aluno, ele ou ela é apoiado/apoiada durante toda a jornada de aprendizagem, tanto durante o estudo formal, quanto durante os períodos de aprendizado autodirigido. Na educação de adultos, a persistência é muitas vezes referida como retenção, e é medida pelas instituições educativas, que registram a participação contínua dos alunos no seu percurso formativo. A retenção é um elemento importante em muitos mecanismos de responsabilização dos sistemas de educação de adultos. No entanto, a retenção é definida a partir da perspectiva do

agente educativo – ela é centrada no curso, enquanto a persistência define o fenômeno do ponto de vista dos alunos que persistem no aprendizado até atingirem seus objetivos. A persistência está associada aos caminhos dos alunos, estejam ou não envolvidos na educação formal ou não formal.

A persistência se estende ao longo de uma jornada de aprendizagem, ao longo da vida, e por toda a vida, e inclui períodos fora da educação formal, com uma ampla definição de participação, que se estende além da participação em um programa específico de aprendizado. A persistência concentra nossa atenção no aprendiz e na jornada de aprendizado do aprendiz, que também pode incluir o autoestudo antes, depois ou durante o curso formal da aprendizagem. A persistência é um processo de aprendizado contínuo, que dura até que um aluno adulto atinja seus objetivos educacionais.

O maior estudo de persistência em habilidades básicas até hoje, conduzido nos EUA pelo MDRC e pelo Centro Nacional para o Estudo da Aprendizagem e Alfabetização de Adultos (NCSALL), definiu “persistência” da seguinte maneira: “Adultos permanecendo em programas pelo tempo que puderem, participando de estudos autodirigidos ou educação à distância quando precisam parar de frequentar os serviços do programa e retornando aos serviços do programa assim que as exigências de suas vidas permitirem” (COMINGS, 2007, p. 24).

Os adultos que se matriculam em programas de educação de adultos podem precisar de ajuda para persistir. Os agentes educacionais e os professores devem identificar e desenvolver o que “atrai” os alunos para a matrícula, além de serem sensíveis e entender as forças que podem “empurrar” os estudantes adultos para o abandono ou desapontamento quanto ao processo formativo.

Alguns adultos vêm para programas de educação de adultos com metas específicas de curto prazo, mas a maioria vem com metas que exigem um compromisso de longo prazo com o estudo. Os estudantes adultos podem expressar o desejo de melhorar suas habilidades de linguagem, alfabetização e matemática; adquirir um diploma do ensino médio ou melhorar suas habilidades relacionadas ao trabalho. O programa

de educação de adultos, portanto, precisa fornecer apoio aos alunos para ajudá-los a persistir no aprendizado por tempo suficiente para atingir/ampliar suas metas educacionais. Os estudantes adultos escolhem participar de programas educacionais. Eles tomam uma decisão ativa de ir a cada aula e, muitas vezes, precisam superar barreiras significativas para fazer isso. Políticas e práticas que apoiam o aumento da persistência podem levar a que mais estudantes de educação de adultos gastem horas suficientes envolvidos em aprendizagem e, portanto, alcancem seus objetivos de aprendizado. De fato, apoiar a persistência do aluno é um meio pelo qual os alunos adultos são encorajados e assistidos a continuar sua participação no aprendizado, não aumentando a duração dos programas de instrução, mas aumentando o tempo na tarefa, o envolvimento e o apoio ao autoestudo.

### **Desistência e persistência: nexos de relações**

Por que alguns adultos persistem com seus estudos por anos enquanto outros desistem depois de um curto período de tempo? Não há respostas simples para essa pergunta. No entanto, colocar o aluno no centro da equação ajuda a iluminar a natureza complexa da persistência. Enquanto um foco centrado nas instituições educativas pode fazer com que o aprendiz não continue desistindo, um enfoque centrado no aprendiz reconhece que os alunos podem estar abandonando o estudo por um tempo, geralmente por causa de outras responsabilidades mais urgentes, como família e trabalho.

Pesquisas mostram que interrupções no atendimento não necessariamente equivalem a abandono total, e que a participação ou frequência inconsistente não significa necessariamente não persistência (LITSTER, 2008). Isto é, enquanto, do ponto de vista da instituição educativa, um aprendiz pode parecer estar envolvido irregularmente na aprendizagem, da perspectiva do aprendiz, os períodos de provisão formais interrompidos por rupturas de estudo autodirigido, ou mesmo nenhum estudo, podem ser componentes naturais e lógicos de uma vida

inteira. Pensar na aprendizagem de adultos em termos de persistência é valioso por duas razões. Primeiro, é realista e fundamental, reconhecendo que as vidas dos alunos adultos são complexas e permeadas por desigualdades, e que permanecer no curso pode, muitas vezes, ser difícil, por fatores sociais, econômicos, culturais e institucionais etc. Em segundo lugar, permite-nos compreender o envolvimento com a aprendizagem de uma forma holística, como, por exemplo, o tempo gasto fora do curso formal, considerado como um período de transição, durante o qual outras opções podem ser oferecidas para apoiar a jornada de aprendizagem. É uma visão de aprendizado cumulativo, abrangendo tanto o autoestudo quanto o ensino a distância.

Por isto, é necessário compreender a persistência dos alunos no processo formativo, levando em consideração as distintas barreiras à persistência, enfrentadas por esses sujeitos. Litster (2007) classifica essas barreiras à participação e à persistência em três grupos:

- Disposicional: atitudes negativas em relação à aprendizagem;
- Institucional: as regras de procedimentos de provisão, incluindo formulários onerosos, bem como associações negativas com os ambientes tradicionais de sala de aula;
- Situacional: as barreiras que surgem na vida cotidiana, como tempo insuficiente, questões de cuidado infantil, questões financeiras.

As barreiras disposicionais dizem respeito às atitudes dos alunos em relação ao aprendizado. Estas frequentemente têm sua origem em experiências e questões anteriores, como baixa autoconfiança, falta de motivação e restrições emocionais, desenvolvidas como resultado de vidas turbulentas e imprevisíveis. Quigley (1997), com base em pesquisas sobre o abandono do ensino médio nos Estados Unidos, viu a persistência como significativamente afetada pelas experiências negativas de escolaridade que os adultos tiveram quando eram mais jovens e sugeriu a necessidade de mudar os programas, para que eles sejam diferentes das escolas.

As barreiras institucionais são aquelas relacionadas às regras e procedimentos da organização onde a aprendizagem está ocorrendo ou às restrições relacionadas ao sistema de provisão em si. Estes podem incluir fatores como tempos de aula inconvenientes ou intervalos limitados de provisão. Questões relacionadas com acreditação e financiamento também estão incluídas nesta categoria. Os tempos e locais dos programas de educação de adultos podem, obviamente, afetar a participação (RHYS WARNER; VORHAUS, 2008). Frequentemente, os cursos são insuficientemente flexíveis para apoiar a persistência do aluno. Eles podem, por exemplo, ser agendados em momentos que colidam com outros compromissos adultos, no trabalho ou como pais.

As barreiras situacionais incluem os problemas da vida cotidiana que impedem a continuidade do estudo, como o desafio de conciliar a vida familiar, o trabalho e a rotina da escola/dos espaços formativos. São várias as barreiras: doenças, cuidados com crianças, problemas familiares, problemas de emprego (e preocupações muito práticas, como custo, tempo e distância para viajar).

Dos três tipos de barreiras, os disposicionais podem ter o maior impacto na persistência do aluno. Essa também é a área menos compreendida pelos educadores e pouco explorada nas pesquisas educacionais. Apesar da combinação complexa de barreiras à persistência, ou talvez por causa dela, parece haver poucas diferenças nas características demográficas dos adultos que persistem em seus estudos e daqueles que não persistem. Muitas das maneiras pelas quais os estudantes adultos são geralmente classificados (por gênero, etnia, situação empregatícia, número de filhos e histórico educacional dos pais ou responsáveis) não parecem ter uma forte influência na persistência. No entanto, algumas diferenças foram observadas.

Pesquisas nos EUA indicam que imigrantes maiores de 30 anos e pais de crianças adolescentes ou adultas parecem mais propensos a persistir (LITSTER, 2008). Alunos não tradicionais – incluindo aqueles que são “difíceis de alcançar” ou “em risco” – parecem ser os menos propensos a persistir. Para que esses alunos persistam, o engajamento

com o aprendizado tem que ocorrer no “momento certo”, com ênfase em pequenos passos, como uma melhoria na autoconfiança, em vez de direcionar o foco para as qualificações.

Com base em uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre modelos de aprendizagem de adultos, Tusting e Barton (2003) descobriram que a não conclusão dos cursos não estava simplesmente ligada a fatores externos, mas, na verdade, vinculada à experiência do estudante na faculdade. A qualidade da experiência de aprendizado dos alunos foi o fator mais significativo associado às taxas de conclusão.

A análise dos dados dos cursos de habilidades básicas no Reino Unido (CARA et al., 2009) mostrou que metade dos alunos que estavam se retirando o fizeram no momento em que um terço do curso foi concluído. Os dados também mostram que, em relação às habilidades básicas, os alunos com qualificações anteriores tinham mais probabilidade de concluir e alcançar êxito em seu curso atual, em comparação com aqueles sem qualificações anteriores. Sugerem, com isso, que a persistência pode estar associada a ter mais experiência como aprendiz e a aprender a aprender. Isso indica que, se “aprendizes inexperientes” receberem apoio e atenção suficientes para chegar a uma primeira qualificação, em qualquer nível, isso poderia ajudá-los no caminho da aprendizagem ao longo da vida.

O estudo de persistência NCSALL também constatou que experiências prévias de aprendizagem não escolar, particularmente o autoestudo focado na melhoria das habilidades básicas, estavam relacionadas à persistência. Os autores sugerem que o autoestudo pode ser uma indicação de forte motivação para aprender, com subsequente impacto positivo na capacidade dos adultos persistirem e alcançarem o caminho de aprendizagem escolhido.

### **Currículo, inclusão e persistência: algumas estratégias**

Não há nenhuma pesquisa no Reino Unido que tenha seguido uma amostra de adultos com baixas habilidades básicas durante um período de tempo suficientemente longo para permitir que surjam padrões claros de



persistência. Portanto, não é óbvio que os alunos adultos persistirão, ou se as estratégias de provedor para apoiar a persistência do aluno têm algum impacto. A maioria das evidências disponíveis sugere que várias forças diferentes têm impacto sobre as habilidades dos adultos em permanecer em programas de aprendizado formal e que apenas algumas dessas forças podem ser influenciadas por ações programáticas, provedoras e profissionais.

O estudo de persistência do NCSALL (COMINGS; PARRELA; SORICONE, 1999) identificou várias maneiras pelas quais os alunos podem ter suporte para persistir. Primeiro, eles sugerem que os agentes educativos precisam gerenciar proativamente as barreiras que ajudam e dificultam a persistência, identificando-as, decidindo quais podem ser gerenciadas e priorizando o trabalho para mitigar aquelas que têm o impacto mais significativo. Isso também pode envolver a identificação e o fortalecimento de elementos positivos, como a identidade do aprendiz. St Clare (2006), em sua revisão da literatura sobre a aprendizagem de habilidades básicas para adultos, sugere que os adultos que desenvolvem uma identidade de aprendiz, que começam a pensar em si mesmos como aprendizes, têm maior probabilidade de persistir. Para os provedores, isso pode significar apoiar o senso de autoeficácia dos aprendizes, ao criar nos adultos a sensação de que eles podem ser aprendizes bem-sucedidos. A autoeficácia é focada em um conjunto específico de tarefas e representa a sensação de ser capaz de realizar esse conjunto de tarefas. Isto pode ser conseguido através do reconhecimento regular do progresso do aluno e usando alunos adultos bem-sucedidos como modelos a seguir.

A cultura organizacional das instituições de educação de adultos pode desempenhar um papel fundamental no apoio ou impedimento da persistência do aluno. Além de criar um ambiente de aprendizado descontraído, há fatores estruturais, como o fornecimento de boas informações, o aconselhamento e a orientação, juntamente com rotas de progresso apropriadas, que afetam a probabilidade de os alunos permanecerem no curso e atingirem seus objetivos. Devem ser implementadas estratégias de apoio, incluindo assistência em áreas,

como cuidados infantis, transporte e procedimentos de encaminhamento para agências externas. As organizações também precisam rever seus procedimentos operacionais para remover quaisquer barreiras óbvias à persistência, como horário de funcionamento limitado, falta de aulas flexíveis, com e sem ajuda, e acesso limitado à TI. Eles devem rever seus currículos para garantir que atendam às necessidades de todos os alunos, em particular de sujeitos que são violados nos seus direitos, estando vulneráveis social e culturalmente.

Outra importante estratégia identificada por Comings, Parrilla e Soricone (1999) é garantir que os alunos estabeleçam metas claras e alcançáveis e, então, progredir em direção a esse objetivo. Esse processo pode ser apoiado pela medição do progresso, mas não necessariamente pelas mesmas medidas usadas para as metas do programa em termos de prestação de contas. Reconhecendo os ganhos já obtidos, a avaliação flexível e inovadora pode apoiar a persistência do aluno quando os adultos “abandonam” os programas formais.

Para os alunos, o abandono dos programas de aprendizagem pode ser uma resposta racional e positiva às circunstâncias em mudança. O que é importante em termos de persistência do aluno é que essas quebras do aprendizado são apoiadas, talvez pela distância ou pelo aprendizado misto, de modo que os alunos não sejam penalizados e não tenham a porta para o aprendizado encerrada neles. Um estudo em pequena escala de adultos aprendizes no Reino Unido (QIA, 2008) analisou as formas pelas quais os alunos que haviam interrompido os estudos formais devido à gravidez receberam apoio em seu aprendizado, continuando a ter acesso aos recursos da faculdade, pela internet e apoio por telefone. Esta foi uma iniciativa muito pequena, mas um exemplo de como o tempo fora da provisão formal pode ser incorporado na jornada de aprendizagem.

Em termos de persistência do aprendiz, é importante considerar maneiras pelas quais os agentes educativos de adultos, além de oferecer aulas cara a cara, possam apoiar o autoestudo. Isso permitiria que programas servissem a mais alunos; muitos adultos que são incapazes de se envolver em aprendizado formal, podem progredir através de autoestudo

e, subsequentemente, participar de um curso. Também é verdade que, para os alunos que são forçados a desistir de um programa de estudo, a capacidade de continuar aprendendo, e altamente apoiado pela capacidade do adulto de organizar e operacionalizar o autoestudo.

O currículo é uma parte importante da oferta educacional e tem que reconhecer a realidade socioeconômica do aluno. Um currículo inclusivo está relacionado com o acesso, a permanência, a participação, os êxitos de todos e todas, e implica transformar a cultura curricular para atender à diversidade, garantindo a igualdade de oportunidades. A garantia desta igualdade segue sendo um grande desafio em todos os níveis de ensino e, em especial, na educação de jovens e adultos.

Para pensar a igualdade na educação de adultos, é necessário trazer à tona o contexto de desigualdades da mesma; não reduzi-la ao escolar, e sim em contextos mais amplos; não esquecer as condições de exclusão a que são submetidos os coletivos que frequentam os adultos a complexidade do contexto: “Desiguais em alfabetização, em escolarização, em acesso e permanência na escola. Mais recentemente desiguais em resultados de aprendizagem, no padrão de qualidade. Ainda está arraigada a visão de que o ser desiguais em percursos escolares os torna desiguais nos percursos sociais, desigualdades sociais, raciais, de gênero, de território” (ARROYO, 2011, p. 84).

A inclusão na educação de adultos deve ser pensada sobre as ofertas de escolarização, tendo foco no conhecimento sobre quem são esses jovens e adultos que se quer incluir (PAIVA, 2011, p. 14). Para pensar os sujeitos dentro do contexto, não de forma isolada, não basta responder por políticas curriculares de inclusão para o acesso, mas por políticas de equidade social para garantir a permanência nos processos formativos.

Assumir uma educação com base nesses fundamentos e que atenda às necessidades e interesses dos jovens e adultos/as implica repensar a instituição educativa, o currículo escolar e suas práticas, de forma integrada ao projeto nessa direção. Pensar um currículo voltado para humanização, para a defesa e ampliação dos direitos humanos, bem como o fortalecimento dos valores democráticos, é necessário fazer justiça curricular.

[...] é fundamental a análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Um currículo que atenda às necessidades e urgências de todos os grupos sociais implica considerar os tempos/espacos formativos de todos os sujeitos, sendo respeitoso com suas histórias e com seus contextos; um currículo que promova a autonomia dos sujeitos, incentivando sua participação nas decisões individuais e coletivas no processo formativo e social; um currículo que combata todas as situações de discriminação e preconceitos, sendo instrumentos de empoderamento para todos e todas.

Enfim, é necessário um currículo que corrija as injustiças a partir da construção de recursos conceituais e estratégias metodológicas que combatam a arquitetura de exclusão e desvele todos os processos de opressão, sobretudo, que promova atuações fomentadoras de um mundo mais justo, solidário e humano.

## **Conclusão**

A persistência na educação de adultos deve ser entendida a partir de uma análise integradora, a qual articule as diferentes barreiras que impedem que os alunos sigam o percurso formativo formal e não formal. Não devemos fazer análises isoladas dos diferentes fatores que impedem que os alunos persistam na educação de adultos, responsabilizando os alunos ou a instituição pela permanência ou pelo abandono do itinerário educativo.

A chave para a persistência é que o programa educacional seja flexível e responda às necessidades individuais dos adultos, e que as interrupções no percurso educativo do aluno sejam apoiadas por outras oportunidades de aprendizagem, bem como outras formas e em outros espaços educativos.

Nem todos os alunos desistem de um curso por motivos negativos. Eles podem encontrar um emprego ou mudar para uma nova área, para

outra cidade etc. Um sistema que procura encorajar a persistência e a progressão deve ser capaz de acomodar isso e manter esses aprendizes “aquecidos”, até que retornem ao aprendizado formal. Neste item, os professores têm um papel fundamental a desempenhar na motivação dos alunos para persistir. Eles devem garantir que as atividades de aprendizado em suas aulas sejam compatíveis com os interesses, objetivos e necessidades motivacionais dos alunos, e que o feedback e as reações dos alunos às tarefas sejam levados em consideração ao longo do programa.

Quando os estudantes permanecem na EJA ininterruptamente, não significa dizer que a experiência escolar tenha sido vivenciada de forma tranquila; ao contrário, provavelmente, enfrentaram muitos obstáculos que foram surgindo no decorrer de sua experiência escolar, superaram adversidades, tanto fora da escola, como no interior da mesma, e buscaram novas rotas para, estrategicamente, contorná-las.

Os fatores que sustentam que os alunos persistam extrapolam os fatores unicamente escolares (dinâmicas sociais de desigualdades e exclusão, obstáculos situacionais), mas também precisamos considerar fatores pedagógicos e administrativos escolares (gestão do currículo e da instituição formativa, qualidade do ensino, financiamento, disposição dos espaços formativos).

Enfim, é fundamental questionarmos: quais são os planos institucionais para promover a persistência dos alunos? Os currículos são adaptados às diversidades situacionais dos alunos? Quais são os fatores institucionais que se correlacionam com a persistência/abandono/pausa? A persistência necessita ser estudada, uma vez que é o que almejamos na educação de adultos.

## **Referências**

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, p. 83-94, 2011.

COMINGS, J. Persistence: Helping adult education students reach their goals. *Review of Adult Learning and Literacy*, 2007, 7(2), 23-46.

COMINGS, J.; PARRELLA, A.; SORICONE, L. *Persistence among adult basic education students in pre-GED classes* (NCSALL Rep. No. 12). Cambridge, MA: NCSALL, 1999.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 108 – 130; Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

LITSTER, J. *Motivating Skills for Life Learners to Persist Progress and Achieve*: Literature Review. Coventry: QIA, 2008.

LOPEZ, D.; LITSTER, J.; VORHAUS, J.; SALTER, E. *Motivating Skills for Life Learners to Persist, Progress and Achieve*. Coventry: QIA, 2008.

PAIVA, J. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. *Debates em Educação Científica e Tecnológica*, ISSN 2179-6955, v. 01, no 1, p. 14-23, 2011.

## CAPÍTULO 3

### A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALMA INCLUSIVA DO EDUCADOR

*Núria Lorenzo Ramírez  
Anna M. Gassol Castells*

#### **Introdução**

Neste capítulo necessário-nos a pensar, explicitar e compartilhar reflexões e perguntas relacionadas com o tema da diversidade e a inclusão social e educativa na educação infantil, explicitando qual é o contexto normativo na Catalunha e a prática profissional no nosso contexto, bem como a realidade complexa e paradoxal na qual atualmente nos encontramos a nível profissional e social. Depois iremos situar-nos na prática profissional fazendo a apresentação dum caso para circunscrever a nossa reflexão e contribuição. Educar para ser e ser com as outras pessoas é um objetivo de grande valor para o indivíduo e para a sociedade. Trata-se de uma tarefa que requer que o espírito do fazer inclusivo esteja presente na própria alma (ou psique) do educador. Nós, como docentes no Grau de Formação do Professorado de Educação Infantil, temos a obrigação e o compromisso de repensar e entender a educação infantil e a formação dos docentes para permitir o desenvolvimento de culturas,

políticas e práticas inclusivas e isto, por sua vez, envolve implementar uma formação do professorado que inclua também a formação de todo o ser.

### **Do discurso à concreção de culturas, políticas e práticas inclusivas no sistema educativo da Catalunha**

São numerosas as diretrizes europeias e internacionais que reivindicam uma educação inclusiva. Em 2015, no Relatório *Repensar a educação: rumo a um bem comum?*, reclamava-se uma educação inclusiva e que não se limitasse a reproduzir desigualdades, visto que se considera a educação como agente de mudança social e os docentes e outros educadores como agentes especiais para elaborar um pensamento crítico e um juízo independente. Em 2017, quando na UNESCO foram acordados os “*Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030*”, no objetivo número 4 fazia-se referência à necessidade de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todas as pessoas.

Com o objetivo de oferecer uma escola inclusiva e um sistema inclusivo, na data de 17/10/2017 foi aprovado na Catalunha o *Decreto 150/2017 relativo à atenção educativa ao alunado no marco de um sistema educativo inclusivo* com a finalidade de garantir que todos os centros educativos sustentados com fundos públicos dentro do âmbito do ensino não universitário fossem inclusivos. Esta norma está inspirada no *Index for Inclusion* de Booth e Ainscow (2015), no qual é proposto que cada escola deve ser capaz de concretizar no seu projeto educativo uma cultura (crenças, valores e convicções), umas políticas (normas, quadros de atuação e planeamentos de recursos) e umas práticas inclusivas.

As escolas devem trabalhar como comunidades educativas acolhedoras, seguras, colaboradoras e estimulantes (cultura) nas quais o professorado disponha de um quadro de atuação e planeamento (políticas) para atender a todo o seu alunado, gerando práticas educativas que envolvam o alunado, atendendo a sua diversidade e promovendo a aprendizagem (práticas).



É proposto o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como um conjunto de princípios para o desenvolvimento curricular que favorece a igualdade de oportunidades a todas as pessoas, criando desenhos flexíveis nos quais a variabilidade dos alunos é concebida como norma, não como exceção, e o currículo é personalizado para ensinar a cada menino/a no lugar onde este se encontra. Esta personalização do currículo é desenvolvida com base em três princípios que surgem da investigação neurocientífica: proporcionar diversas maneiras de se comprometer –o «porquê» da aprendizagem; proporcionar diversas maneiras de representar –o «o que» da aprendizagem; e, finalmente, proporcionar diversas maneiras para a ação e a expressão –o «como» da aprendizagem. Desta forma teremos alunos motivados e com iniciativa (envolvimento) que saibam ler e entender diferentes recursos e informações (representação) e com estratégias para conseguir seus próprios objetivos (ação e expressão).

Além disso, para facilitar a inclusão, organiza-se também uma série de medidas e suportes que podem ser universais, adicionais ou intensivos. Entre os suportes universais encontramos propostas como a ação tutorial e a orientação, a personalização das aprendizagens, a organização flexível do centro de ensino, a avaliação formativa e formadora, etc. Como medidas adicionais inclui-se o Suporte Escolar Personalizado (SEP), os Programas Intensivos de Melhoria (PIM), os suportes linguísticos e sociais, os programas de diversificação curricular, as salas de aula hospitalares, hospitais de dia ou atenção domiciliar, os projetos específicos de audição e linguagem, etc. Finalmente, entre as medidas e suportes intensivos, encontramos os Centros de Educação Especial e Fornecedores de Serviços e Recursos (CEEPSiR), os Suportes Intensivos de Escola Inclusiva (SIEI), os Programas de Novas Oportunidades (PNO), os programas de Sala de Aula Integral de Suporte (AIS) etc. A organização em rede é básica para a proteção e a inclusão, bem como os Planos Educativos de Ambiente fazem também uma ligação entre a escola e as entidades do bairro entre o tempo escolar e o de lazer.

Desde a contribuição de Booth e Ainscow (2015), no discurso institucional e profissional tem-se tentado transferir o foco de atenção do aluno (cessar, carências, barreiras ou necessidades educativas especiais) ao contexto cultural (sociedade, escola, pensamento dos profissionais e a sociedade) e ao contexto institucional (centro de ensino, sala de aula, sistema educativo) optando por um modelo mais amplo de compreensão das dificuldades. Os componentes da escola inclusiva são PRESENÇA – PARTICIPAÇÃO – RESULTADOS. Todos os membros de uma comunidade educativa são e devem sentir-se importantes, reconhecidos. A presença é necessária para trabalhar com uma abordagem participativa dos estudantes. Também o é para que as escolas possam decidir sobre as suas próprias prioridades para a mudança. Somente a partir do envolvimento e a responsabilidade podemos melhorar os nossos resultados e comprometer-nos com os nossos próprios projetos.

Desde o nosso ponto de vista, construir uma escola inclusiva tem mais a ver com o desenvolvimento e a capacitação das escolas, o sistema educativo e social que com a vontade de escolarizar grupos vulneráveis ou não integrados (social ou educativamente). Para além da metodologia e de propostas curriculares, ser inclusivo e integrador envolve uma forma de pensar e entender a educação, a vida e o sentido da humanidade, ao mesmo tempo que um compromisso ético e contratual e está estreitamente vinculado com o desenvolvimento e a capacitação das escolas e dos profissionais da educação que nela trabalham.

O discurso e as políticas são favoráveis, mas cabe advertir que, de facto, a responsabilidade é transferida à escola e a sua equipa docente, sendo a própria escola a que deve criar o ambiente, bem como a cultura, as políticas e as práticas. A norma por si só não nos oferece certezas nem garantias, mas sim são as próprias escolas e equipas docentes as que têm a responsabilidade de criar as suas próprias certezas e cumprir umas exigências sociais e educativas num quadro de trabalho que, às vezes, não é suficientemente livre, saudável, criativo ou respeitoso com os próprios profissionais da educação, os responsáveis de favorecer a inclusão. Não obstante, é necessário que cada pessoa individualmente, cada equipa

docente e cada escola tenha uma alma inclusiva, um desejo de cuidar, de respeitar a identidade, as fragilidades e fortalezas de cada pessoa da comunidade educativa. Precisamos de uma escola com educadores (mestres, pais, mães, professores, outro pessoal) que vibrem, sintam, intuem, ouçam com todo o corpo, dialoguem não só com a razão mas também com o afeto genuíno. Precisamos de que os educadores e as escolas estejam acordados e ligados de tal forma que na proposta educativa exista a arte do cuidado, do sentimento, da paixão. Os educadores devem ser cuidados para poder cuidar à infância e a juventude. Além disso, o sistema educativo e a formação inicial e permanente do professorado têm que estar orientados a um desenvolvimento pessoal dos profissionais que seja coerente com a inclusão.

### **Sobre a prática profissional e a capacidade das escolas ou o porquê da integração ter começado a falar de inclusão**

Já fazem alguns anos, quando se começou a considerar a diversidade, falava-se de integração dos indivíduos (não integrados) ao grupo chamado normal. Agora, em contrapartida, fala-se de inclusão. Por que substituímos a palavra integração por inclusão?

Porque ainda não somos capazes de aceitar a diversidade, a qual sempre existiu ao menos em um dos seus significados, isto é, a população minoritária num grupo dado por razões de capacidade/incapacidade, quer seja física, intelectual ou psíquica. Obviamente hoje em dia o conceito de diversidade vem incluindo diferenças de todos os tipos, entre elas, diferenças culturais, raciais, etc. A questão é que, pelo tema que aqui nos ocupa, que é a educação, no passado tivemos alunos incluídos nas salas de aula, a maioria dos quais não recebeu nenhum tratamento específico, deixando ao azar o facto de poderem encontrar-se com professores que aceitassem ajudá-los. Os que tiveram a vontade de assim fazê-lo foram os profissionais com uma alma inclusiva.

Recordo-me de quando era estudante dos cursos superiores pré-universitários, encontrei-me na sala de aula com uma nova colega

que era absolutamente cega. Sentava-se ao fundo da sala. A sua colega de mesa ajudava-a. Os professores, também. Em Braille, escrevia os exames e ao acabá-los os professores sentavam-se ao seu lado para ouvir a sua leitura do que ela tinha escrito em Braille, e aí mesmo avaliavam-na. Um dia, tocou-me delicadamente para verificar a minha estatura, bem como pediu para que me descrevesse. Disse-lhe que era loira, ao que respondeu que não podia imaginar essa cor. Nunca eu tinha tido a oportunidade de conversar com alguém invisual e a sua resposta comoveu-me. Naquele momento, percebi que a natureza tinha feito de mim um ser privilegiado, uma afortunada.

Não sei se deu continuidade aos seus estudos na universidade, mas definitivamente terminou com sucesso os estudos superiores, uns estudos que, naqueles anos, sob a ditadura de Franco, muito poucas jovens cursavam (ser mulher, outra dificuldade agregada!). O meu instituto público de ensino respondeu assim às suas necessidades sem ter que conceber nenhum programa específico para ela nem requerer pessoal docente de apoio. Tendo em conta que disto fazem já mais de quarenta anos, cabe pensar que os professores do meu instituto de ensino foram verdadeiramente inovadores, e conseqüentemente cabe também se questionar sobre se a inclusão é um desafio com caráter inovador.

O desafio atual encontra-se no facto de que temos (incorporados) nas salas de aula alunos que não podem integrar-se, e o inovador é que agora as razões das suas diferenças são mais plurais. Durante a década dos 80, na nossa prática (na área de educação especial e de apoio para classes ordinárias na escola infantil e primária), era difícil coincidir com outros professores das classes chamadas ordinárias dispostos a ajudar os seus alunos chamados diferentes ou com necessidades educativas especiais. Hoje em dia encontramos professores com essa vontade, mas dizem não saber como fazer isso ou não poder fazê-lo com uma média de 25 alunos por classe.

Entendemos que a inclusão não seria por si mesma um desafio inovador se os educadores e a sociedade tivessem aceitado a diversidade. Vivemos situações completamente paradoxas e não somos conscientes da complexidade que estas representam como desafio social e educativo.

Podemos proteger as instituições educativas, à infância e as suas famílias, destes paradoxos mediante a inclusão, mas a integração é um desafio educativo complexo que requer promover valores que nos permitam integrar, em tempos de globalização, a diversidade tanto a nível individual como coletivo.

Referimo-nos à diversidade em muitos sentidos: a diversidade racial, cultural, sociológica, intelectual, etc., e também a psicológica. Edgard Morin (1999, p. 28) entende a condição da diversidade a partir da concepção de que cada um de nós é ao mesmo tempo único e plural:

O ser humano é em si mesmo singular e múltiplo ao mesmo tempo... como o ponto de um holograma contém o cosmos em si... todo o ser, mesmo o mais encerrado na mais banal das vidas, é em si mesmo um cosmos. Guarda dentro de si multiplicidades internas, as suas personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poli existência no real e no imaginário, o sono e a vigília, a obediência e a transgressão, o ostentoso e o secreto... abraços de astro em fogo, desencadeamentos de ódio, pequenos extravios, faíscas de lucidez, tormentas dementes...

Nesta descrição de Morin, além da inferência à diversidade a partir da justificação desse ser diferente e único que habita em cada um de nós, descreve-se a complexidade do ser atendendo a sua singularidade ao mesmo tempo que a sua pluralidade. Se bem que, desde o ponto de vista psicológico, a diversidade tem-se tornado, por sorte, cada vez mais evidente, tratar com a complexidade do ser comporta uma tarefa psicológica também complexa que conduz a trabalhar com a unicidade. Reconhecer a unicidade em cada um de nós, ou seja, que cada um é diferente do *outro*, justifica plenamente o conceito de diversidade.

Chegar a conhecer a nossa unicidade, a qual forma parte da complexidade do ser, é uma tarefa psicológica complexa e, no entanto, necessária para que os professores e pedagogos possam responder às necessidades vinculadas à unicidade dos alunos; para que os pais sejam sensíveis às personalidades dos seus filhos e para que na universidade, na Faculdade de Educação, possamos ensinar os futuros professores a saber

educar a todos os alunos e a saber orientar os seus pais a serem melhores pais e mães. Em síntese, para uma boa educação torna-se necessário tratar com e responder às psiques individuais.

### **A complexidade do nosso ser: a individuação**

Enquanto quando éramos crianças os nossos professores e pais exigiam que nos amoldássemos à sociedade e aceitássemos a ordem já estabelecida por esta, hoje os educadores reivindicamos um foco voltado para a unicidade de cada ser e ao encontro da melhor educação para cada um.

Este foco singular, no entanto, tem o seu contraponto na exigência, que se produz de forma paralela e consiste em chegar a estar à altura do que a sociedade estabelece. Ou seja: em ser igual ou melhor em tudo aquilo pelo qual as outras pessoas também se esforçam e, ao mesmo tempo, educar em si mesmo a excelência que o distingue das outras pessoas, isto é, desenvolver aquilo que só pertence a si próprio.

Assim, é pretendido que o nosso desenvolvimento pessoal se desenvolva numa direção dupla, aparentemente contraditória, que embora seja atual não é precisamente inovadora. Carl Gustav Jung (1921-1958/2006; 1934-1955/2015) já se referia à *individuação* como um processo ao longo da vida pelo qual cada indivíduo se torna mais e mais consciente de si mesmo, único e diferenciável das outras pessoas, sendo, ao mesmo tempo, um ser comum.

Desde o ponto de vista da *psicologia analítica* criada por Jung denominada também *psicologia profunda* – que em seus primórdios pensou chamar de *psicologia da complexidade* – todas as nossas qualidades, sejam positivas ou negativas, todas elas, inclusive a nossa unicidade, formam parte da nossa complexidade. Insistimos em que a psique nos deve interessar na sua dimensão completa porque essa dimensão é a que fundamenta a individuação como uma necessidade ou vivência ineludível. *Individuação* significa de facto a não divisão da personalidade e, portanto, a integração da personalidade total. Consequentemente, nela estão incluídas também os seus aspetos negativos.

A complexidade refere-se à geografia completa da psique, a todos os aspetos que são, inclusive, opostos, como descrevem acima as palavras de Morin. Em tal geografia encontram-se todos os tipos de componentes: hortas, montanhas frondosas, verdes vales, mares de águas turquesas etc., mas também oceanos agitados e outros agentes geográficos repletos de vida, mas difíceis de sobreviver e mesmo paisagens desertas onde quase não se acha a vida.

### **Repensar e entender a educação (infantil): uma educação para a individuação**

Assim ao falarmos em educação é essencial pensar na complexidade da psique como se fosse o nosso planeta Terra que abraça, além dos aspetos positivos do ser, também aspetos negativos e ausentes.

No entanto, tendemos a pensar no desenvolvimento pessoal como se se tratasse de poder subir uma escada progressiva até chegar a um maravilhoso apartamento de cobertura. Costuma-se pensar no desenvolvimento em positivo, de forma linear e ascendente. Na realidade, o desenvolvimento envolve ter que abordar tanto o lado negativo como o positivo; às vezes, em vez de ascender, ocorrem regressões (necessárias); o desenvolvimento é, além de linear, circular e profundo, também amplo em horizontalidade. Todas elas são formas de desenvolvimento, mas na nossa mentalidade costuma prevalecer a linear ascendente.

Os estudantes do Grau de Formação do Professorado de Educação Infantil da Universidade de Barcelona costumam expressar de diferentes formas que, em síntese, «educar significa desenvolver o que há de melhor e mais positivo numa criança». Então lançamos-lhes um desafio (não somente) intelectual: se for somente um desenvolvimento positivo: “o que fazer então com as carências e os aspetos negativos (na vossa linguagem) dum aluno?”. Não há resposta, a resposta é o silêncio, a dúvida.

Este silêncio ou falta de respostas é devido a que, em geral, as propostas pedagógicas são orientadas unilateralmente para o lado positivo. A perfeição é uma meta de referência positiva enquanto a imperfeição

é negativa e, em consequência, a imperfeição é, numa boa educação, segregada. Os atos educativos que nem partem de nem se dirigem à completitude da psique e sua complexidade não incluem a integração do lado negativo mas, ao contrário, o excluem. Esse é o verdadeiro desafio: uma educação dirigida à psique na sua totalidade.

Uma boa metodologia educativa é uma educação insuficiente já que para a integração das próprias deficiências, carências e mesmo patologias é preciso, também e sobretudo, superar essa imagem de perfeição que influencia tanto a nossa mente (GASSOL, 2004). Tanto educadores como educandos nos orientamos consciente ou inconscientemente para a perfeição. Assim, encontramos vídeos e livros que sugerem estimular às crianças para chegarem a ser tão inteligentes como Einstein e que compramos para os nossos filhos recém-nascidos. E também uma vasta bibliografia sobre como educar para ser feliz.

Dado que, ao nosso entender a perfeição e a felicidade são duas imagens predominantes e almejadas pela educação, cabe fazer a pergunta: que experiência vital concebemos, sem perceber, para os que não podem chegar a ser brilhantes ou para os que não se encaixam neste modelo? A inclusão não está situada mesmo aí onde criamos a exclusão?

Uma educação para a individuação não propõe outro valor que não seja sermos nós próprios. Como se pode ver em Pina (WENDERS, 2011), Pina Bausch, coreógrafa relevante do *Tanztheater* alemão, disse a uma das bailarinas da sua companhia que era frágil e que era justamente essa fragilidade o ponto forte da sua dança. Em lugar de a instar a tornar-se uma bailarina forte pediu que integrasse a sua fragilidade na sua dança. O resultado pode ser apreciado no filme, uma dança bela e delicada que somente ela podia dançar dessa forma. Um bailarino forte jamais conseguiria dançar como fazia ela.

Uma educação para a individuação, para sermos nós próprios, não significa educar para o egoísmo e o individualismo, como alguns poderiam pensar diante da leitura deste termo, mas ao contrário. Isto é, não nos cansaremos de repetir isto: é preciso educar também para a integração do negativo e do carente.



## **O desenvolvimento infantil: um exemplo de compreensão das possibilidades de individuação**

Jean Piaget (1966/1978) contribuiu para o conhecimento do desenvolvimento psicológico e intelectual da criança e também levou em conta as incapacidades. Assim, por exemplo, quando se referiu ao desenvolvimento da linguagem especificou que era diferente no caso de ser surdo-mudo. As suas descobertas marcaram a evolução que cabe esperar no desenvolvimento da criança.

Uma vez que existem crianças com desenvolvimentos anormais, os psicólogos e pedagogos esforçam-se em investigar maneiras para redirecionar aquilo que não apresenta um bom desenvolvimento. Por exemplo: existem crianças que em vez de evacuarem num bacio ou na sanita, pedem para vestir uma fralda para poderem realizar o ato de liberação da matéria fecal. Estas crianças, por exemplo, não podem participar em festas de pijama, em colónias escolares de férias, etc., porque isso envolve uma situação social insuportável. Não só elas sofrem, também os seus pais, os quais tentam desesperadamente mudar esse comportamento. Eis aqui um caso:

Trata-se de um menino de quatro anos de idade com um desenvolvimento evolutivo absolutamente normal exceto pelo que concerne a fazer cocó. A mãe refere ter lido muito sobre a matéria e até mesmo comprado um conto para crianças (atual) que narra como um menino muda de atitude quanto a isto e consegue utilizar a sanita. Na literatura consultada a mãe conseguiu aprender como treinar o menino para usar a sanita, mas isso não deu bom resultado. O menino tem personalidade. Diz assim, “não quero, não tenho vontade de fazer cocó na sanita”. Frequenta um colégio singular, um dos poucos, em palavras da mãe, que zelam por não contrariar a personalidade dos seus alunos, que a respeitam e educam. Ela mesma identifica-se como educadora desse modelo ao contrário do seu marido e papá do menino que é mais rígido e disciplinador.

Durante a entrevista percebe-se uma acentuada rigidez em diferentes momentos. Por exemplo, na sua ideia do melhor modelo educativo para o seu filho, expressa com tenacidade que não existe

melhor forma de educação que a da professora e o colégio que ela encontrou para o seu filho. Isto significa que, se bem deseje uma educação flexível capaz de se adaptar à unicidade da psique do seu filho, o desdobramento da sua própria personalidade revela uma falta de flexibilidade, com o qual há uma discrepância e incoerência entre o que pensa e deseja e o que comunica e expressa. O que persegue e predica não quadra com quem ela é.

Que o modelo educativo e de exigência disciplinar seja diferente entre mãe e pai não justifica, neste caso, que o desenvolvimento evolutivo do menino siga uma pauta diferente. No entanto, chamamos a atenção o facto seguinte: a mãe relata ter muitos pesadelos nos quais a sua própria mãe (avó do menino) agride o menino. Resulta que a avó mora numa residência psiquiátrica a milhares de quilómetros de distância e nunca viu este menino, mas como relata esta mãe, a sua própria mãe é tão poderosa e negativa, que teme que o poder da avó atinja o neto de modo “sobrenatural”.

Esta narração é acompanhada pela revelação da existência de uma irmã (da mãe do menino) que jamais quis em nenhuma circunstância ter filhos, ao contrário dela (a mãe da criança) que sempre desejou ser uma boa mãe. A partir disto, vem à nossa mente que a ênfase numa educação que respeite a forma de ser de cada um emerge da necessidade experimentada de sobreviver ao poder negativo e destrutivo da própria mãe. Quanto a irmã, escolhendo não ser mãe, está a defender os filhos de nascerem da maldade materna experimentada; e ela, a mãe, posiciona-se num lugar maternal desde o qual ser para o seu filho uma grande mãe que protege a alma do filho.

Mas aonde conduz esta análise psicológica? Com o seu desenvolvimento diferente este menino constela um desenvolvimento psicológico de individuação porque, enquanto fica preso agindo como se fosse um bebé, se autoafirma – “eu faço assim porque não tenho vontade de fazer cocó no bacio” – e questiona a sua mãe e a todo um sistema pedagógico manifestado nos livros que guiam como passar da fralda ao bacio, primeiro, e logo à sanita.

Por outro lado, a mãe é instada pela atitude do seu filho a tornar-se consciente da sua motivação e a sacrificar o seu foco teórico convertido em sistema para o transformar numa nova abordagem que permita

relacionar-se com o natural com naturalidade. Em síntese, pode-se dizer que o sintoma – fazer cocó na fralda – chama a atenção não sobre si mesmo mas sim sobre o desenvolvimento psicológico dos indivíduos envolvidos (mãe, filho, outros). Para a mãe será necessário, entre outras coisas, sacrificar a sua ideia de educação perfeita e ligar-se com maior naturalidade à sua maternidade (arquétipo materno) de forma que, em vez de pensar em como ser uma boa mãe, seja simplesmente mãe. É preciso que uma mãe estude num livro como fazer que o seu bebé coma? Durma? Controle os esfíncteres? Faz falta porque o natural –comer, dormir, defecar, etc. – foi convertido em algo antinatural porque temos abordado o desenvolvimento pessoal como um desenvolvimento unilateralizado na mente, no intelecto, no cérebro, e porque muitas mulheres têm dificuldade para se ligar ao arquétipo materno.

### **Educar para ser: a inclusão da psique na educação e a alma inclusiva do educador**

A alma reclama o seu lugar na educação, no educando e no educador, através do que não está bem. Não se trata de educar para chegar a ser isto ou aquilo, mas sim para SER (em maiúsculas e ponto final). Muitas vezes a educação consegue justamente o contrário, já que desde o primeiro momento dirigimos o desenvolvimento dos nossos filhos. Decidimos se ofereceremos o peito ou o biberão ao nosso bebé e com o que frequência iremos alimentá-lo, como será o seu quarto se o tiver, se dormirá na sua cama ou na nossa, se será cuidado por nós ou irá para um jardim-de-infância, etc. Isto não é nem bom nem ruim, dado que não há outro modo de educar que tomando decisões. Por isso, desde o próprio nascimento, a educação dos filhos põe de manifesto quem somos nós e nada nem ninguém nos questionará até que não apareça algum sintoma indesejável (seja que a criança não aprenda a ler, não consiga falar bem, não seja sociável, não coma, tenha medos, etc.).

Isso ou esse que nos questiona como educadores e que questiona a educação, reclama que nos esforcemos em obter uma maior consciência ou luz sobre a obscuridade desde a qual não podemos compreender o

problema nem ver a sua solução. Trata-se da *sombra* na nossa psique. C.G. Jung (1951/2011) referiu-se à sombra em termos não só do que habita em lugares obscuros, isto é, do que reprimimos individual ou coletivamente por diversas razões, mas também do inconsciente em nós.

A sombra tem um valor muito grande no concernente à evolução da educação: é necessária. Para Adolf Guggenbühl-Craig, “sem a sombra, o ser humano não teria alma” (1996, p. 73). Sem a sombra não teria necessidade de maior consciência e portanto não teria lugar para uma melhor educação, mas que ninguém se engane, a sombra além de necessária é erradicável, e quanto mais luz acreditamos possuir maior será a *sombra* que constelemos e projetemos. Assim, a *sombra* é muito problemática porque se por um lado nos insta a mobilizar-nos para aumentar a nossa consciência e conhecimento sobre nós mesmos e sobre as outras pessoas, por outro lado, também obstaculiza essa maior consciência.

No exemplo acima, pudemos observar como a mãe, como educadora que é, estava chamada, por um lado, a integrar o um sombrio do arquétipo materno encarnado no caráter destrutivo da avó – e de todas as mães num momento dado. Por outro, a elucidar o um sombrio de uma boa educação que, pretendendo respeitar a essência do filho, não é inclusiva do caráter ou dimensão natural do desenvolvimento.

Na brevidade destas linhas não podemos desenvolver amplamente o conceito de *sombra*, mas só assinalar a sua importância na educação a partir da seguinte reflexão: como a *sombra* não pode ser excluída nem erradicada da nossa psique, é necessário realizar um esforço para a integrar cada vez que se manifeste. Fazer cocó fora da normalidade é a manifestação de alguma coisa que está ainda à sombra e que clama sair à luz, sendo uma chamada à consciência. É, precisamente, essa chamada à consciência o que conduz à *individuação*, e atendê-la, o que move o seu processo.

### **Não entendemos a inclusão como estar com as outras pessoas, mas em SER com as outras pessoas**

Não há outra maneira de ser com as outras pessoas que sendo simultaneamente nós mesmos. Isto é uma tarefa que inclui, entre outras

coisas, a integração do *inconsciente*, portanto, uma tarefa inalcançável. Podemos aceitar a diversidade como um conceito que o nosso intelecto aprende, mas, na *sombra*, vamos escapar de ser capaz de aceitar a todos os seres do mundo, a todos os *outros*. Se não fosse assim não seríamos humanos. Porém, propomos que os educadores desenvolvam nos seus processos de *individuação* a dimensão inclusiva da sua alma para si mesmos, o que envolve a aceitação do negativo neles próprios. Como resultado disto, desenvolverão menos rejeição pelo que seria considerado negativo nos seus educandos. Relacionar-se assim com as profundidades da psique é construir a alma, já que é “no sofrimento e nos sintomas enraizados no inconsciente onde primeiro começamos a sentir a alma” (HILLMAN, 1997, p. 113). Desde a perspectiva da psicologia junguiana, a psique não pode ser estudada por partes, mas sim como uma narração completa e é na sua dimensão de completude que entendemos que é inclusiva por definição. Em síntese, a inclusão na educação está intimamente relacionada com a alma inclusiva dos educadores.

## Referências

- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Guia para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación um los centros escolares*. Madrid: FUHEM, 2015.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat um el marc d'um sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n. 7477, p. 1-18, 2017. Disponible um: [http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc\\_canals\\_interns/pdogc\\_resultats\\_fitxa/?action=fitxa&documentId=799722&language=ca\\_ES](http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=799722&language=ca_ES). Acesso em: 23 abr. 2019.
- GASSOL, A. M. Què és especial um l'educació especial?. *Aloma*, vol. 13, p. 134-144, 2004.
- GUGGENBÜHL-CRAIG, A. *From the Wrong Side*. A Paradoxical Approach to Psychology. Woodstock, CN: Spring Publications, Inc, 1996.

HILLMAN, J. *Suicide and the Soul*. Woodstock, CN: Spring Publications, Inc, 1997.

JUNG, C. G. *La práctica de la psicoterapia*. Um Carl Gustav Jung. Obra Completa: Volumen 16. Madrid: Editorial Trotta (trabajos originales publicados entre 1921 y 1958), 2006.

JUNG, C. G. *Aion. Contribuciones al simbolismo del sí-mismo*. Um Carl Gustav Jung. Obra Completa: Volumen 9/2. Madrid: Editorial Trotta (trabajo original publicado um 1951), 2011.

JUNG, C. G. *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Um Carl Gustav Jung. Obra Completa: Volumen 9/1. Madrid: Editorial Trotta (trabajos originales publicados um 1934 y 1955), 2015.

MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 1999. Disponible um: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>. Acceso em: 21 abr. 2019.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *Psicología del niño*. 8. ed. Madrid: Morata (trabajo original publicado um 1966), 1978.

UNESCO. *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de Aprendizaje*. Paris: UNESCO, 2017. Disponible em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>. Acceso em: 20 abr. 2019.

UNESCO. *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial*. Paris: UNESCO, 2015. Disponible em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>. Acceso em: 21 abr. 2019.

WENDERS, W. *Pina*. [película] Berlín: Neue Road Movies, 2011.

## CAPÍTULO 4

# DISCURSO LEGAL DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Daniela Oliveira Vidal da Silva  
Cláudio Pinto Nunes*

### **Considerações iniciais**

As práticas extremas de exclusão são assinaladas pela história desde a antiguidade e os registros apontam que em Esparta as crianças com algum tipo de deficiência eram abandonadas nas montanhas. Em Roma não era menos cruel; as crianças nessas condições eram atiradas nos rios. Na Idade Média, nos países europeus, os deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Na Europa, desde o Renascimento, as apresentações de estranhezas humanas eram grande sucesso, mas é no século XIX, na América do Norte, que os deficientes serviam aos chamados “circo dos horrores”, onde eram expostos ao ridículo por causa de suas deficiências, o que era um comércio bem lucrativo.

Ao final do século XVIII e início do século XIX, a sociedade toma consciência da necessidade de atender as pessoas com algum tipo

de deficiência, mais com caráter assistencialista do que educativo. A assistência a esses sujeitos era proporcionada em centros específicos, onde eram atendidas e dessa maneira a sociedade era protegida do contato com os anormais e estes, por isso, segregados.

É no século XX, diante de Guerras Mundiais e Revoluções, que começam a surgir algumas ideias de inclusão das pessoas deficientes. Neste contexto percebemos outras formas de exclusão que não só aos com deficiências congênitas, tínhamos os mutilados das guerras que eram, por isso, considerados inúteis, formulando assim outra forma de segregação desses indivíduos.

Neste texto, é notória a presença de nomenclaturas não mais utilizadas em nosso contexto atual. O uso destas se faz necessário para ficar clara a evolução dos sujeitos com necessidades especiais, inclusive em sua forma verbal de serem tratados e é relevante considerar o caráter polissêmico do termo inclusão.

Aqui consideraremos inclusão a partir de uma perspectiva mais ampla, que considera a complexidade da diversidade na vida social, para além do aspecto sociocultural e que busca incorporar a dimensão ética e política. É necessário assegurar o aspecto democrático e público da diversidade, não hierarquizando as diferenças socialmente construídas, destacando politicamente as singularidades e identidades de grupos historicamente excluídos, desmistificando a ideia de inferioridade que estigmatiza estes sujeitos.

Omote (2004) coaduna com a ideia de que a ética da inclusão deve perpassar por atitudes capazes de respaldar a afirmação da identidade dos indivíduos, sem esconder suas competências. Em que a meta deve ser alcançar a realização e o desenvolvimento de todas as pessoas, considerando suas particularidades, limitações e potencialidades, relevando as concepções advogadas pela ordem social e econômica vigente, que agrega valor às pessoas de acordo com seu potencial de produtividade e eficiência.

O tema educação inclusiva que parece ser a mais recente preocupação de docentes e instituições de ensino tem sido abordado de



forma expressiva em pesquisas, feito parte dos discursos políticos e dos congressos na área de educação. Mas, a retrospectiva histórica nos mostra que essa discussão vem de longas datas, com todas as necessidades constantes de adaptação.

É preciso ressaltar que, atualmente, o termo inclusão assume um caráter mais abrangente, envolvendo não só as questões patológicas, mas também os aspectos sociais, econômicos e emocionais. Todos estes fatores podem levar à exclusão do indivíduo pela escola, de modo mais específico, e pela sociedade, de modo mais amplo.

Na tentativa de compreender as características do processo de inclusão é que surgem alguns questionamentos: como os professores têm se preparado para lidar com as diversidades presentes em sala de aula? Em seu processo formativo este professor tem tido oportunidade de desenvolver saberes que os capacite para a prática cotidiana da educação inclusiva?

Destarte, este texto objetiva discutir as questões de como tem sido o processo formativo do docente que trabalha diretamente com as questões pertinentes à educação inclusiva. Para tanto, metodologicamente este estudo se configura como uma revisão bibliográfica, em que através dos marcos legais e percurso histórico da educação inclusiva será possível refletir sobre nuances da temática.

### **Marcos legais para a educação inclusiva**

Tomando como referência o percurso histórico, as políticas públicas educacionais brasileiras sempre foram influenciadas pelos movimentos internacionais. Até o ano de 2008, prevaleceu no Brasil a educação especial definida como uma modalidade da educação básica, apesar de, em alguns períodos, esta modalidade ser atendida em caráter assistencialista e segregacionista.

A partir de iniciativas de algumas instituições especiais e das pressões de entidades públicas e filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) e o Instituto Pestalozzi, é que tivemos a inclusão de um capítulo sobre a educação de excepcionais na

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 4.024 (BRASIL, 1961). Este dispositivo legal, em seu art. 88, indica que, para integrar as pessoas excepcionais na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino. Pode-se inferir que o princípio básico, implícito no artigo da referida Lei, é o de que a educação dos excepcionais deve utilizar-se dos mesmos serviços educacionais que os ditos normais.

Teremos, a partir do ano de 1961, várias discussões sobre a educação especial no Brasil. Serão criados órgãos específicos, com autonomia administrativa, financeira e com destinação de recursos orçamentários específicos para tratar da educação especial, a exemplo temos em 1986, o Decreto nº. 93.481, de 29 de outubro, instituído pelo Presidente José Sarney, que cria a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Apesar dos esforços anteriores é, em 5 de outubro de 1988, com a promulgação da Nova Carta Constitucional Brasileira, o momento em que é legitimado o atendimento educacional especializado no Brasil. A Carta Magna, em seu título VIII, Da ordem social, capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 208, inciso III, prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Nesta retrospectiva das legislações e normas relativas à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, é importante não deixar de incluir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Este documento destaca no capítulo IV, artigo 54, que “é dever do Estado assegurar à criança e adolescente, portadores de deficiências, que estes receberão atendimento especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino” e no capítulo I, artigo 11, afirma que será garantido o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento, habilitação ou reabilitação, àqueles que necessitarem (BRASIL, 1990).

Após algumas análises e mudanças, em 1993 é lançado o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação,

tendo como cerne “o imperativo de universalização com qualidade, aspiração maior da sociedade brasileira, com a conseqüente erradicação do analfabetismo”. O plano inclui, de modo explícito, os portadores de deficiência como um dos segmentos da clientela escolar merecedores de “atenção especial nos esforços para o alcança da universalização com qualidade e equidade” (BRASIL, 1993).

Já em 1994, para reafirmar o direito de educação para todos, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial de Educação, encontro patrocinado pelo governo espanhol e pela *United Nation Educational, Scientificand Cultural Organization* (UNESCO) – a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unida – um organismo integrado na Organização das Nações Unidas (ONU), onde foi organizado e sistematizado, em um único documento, as ações e políticas voltadas à educação especial, conhecida na história da educação como a Declaração de Salamanca.

Um dos aspectos mais ressaltados durante as discussões ocorridas na citada Conferência, era o modo como o sistema educacional atuava, levando à exclusão de uma grande parcela dos alunos. Os especialistas revelaram que a inclusão dos grupos minoritários não é uma decorrência natural do sistema de ensino, mas exatamente o oposto. A Declaração de Salamanca proclama que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso á escola regular, que deveria acomoda-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer suas necessidades; e

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994).

Este documento ressalta, ainda, que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) devem receber apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz, apostando que a Educação Inclusiva (EI) é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos especiais e os alunos ditos normais.

O atendimento educacional previsto para as pessoas com deficiência em consonância com a Constituição Federal de 1988 e outros documentos legais citados, também é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, em que deverá ser realizado, predominantemente, em escolas regulares e/ou escolas especiais, classes especiais, salas de recursos, atendimento itinerante, e em outros espaços organizados pelas escolas, ocorrendo, desta forma, uma inclusão parcial. O artigo 59 deste dispositivo legal assegura que os sistemas de ensino deverão atender educandos com necessidades educacionais especiais, garantindo:

- I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender às suas necessidades;
- II- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;
- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2010, p. 44).

Notório é que, diante do exposto, os docentes precisam ter uma formação que contemple os desafios para a inclusão, os quais se apresentam nas mais variadas formas e contextos. Assim, os processos de formação precisam ser discutidos e rediscutidos para que as práticas pedagógicas sejam refletidas a partir da resignificação da inclusão como paradigma escolar.

Historicamente no Brasil, estamos tentando efetivar em todos os espaços sociais o que foi assegurado constitucionalmente e em todas as leis e diretrizes que regem a educação especial, como o atendimento

especializado àqueles sujeitos com necessidades educativas especiais, de preferência na rede regular de ensino, bem como a integração total destes à sociedade.

Observamos que essas ações, ainda que previstas em vários documentos legais, na prática ainda encontram barreiras. Esbarramos sempre em problemas de ordem política, financeira e social. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, ainda se constitui uma meta, neste novo século, principalmente se pensarmos nesta inclusão de maneira firme, em que se pretende educar o homem para o exercício da cidadania, o respeito e a valorização da diversidade.

Assim, os educadores precisam estimular os alunos com necessidades educacionais especiais e suas potencialidades devem ser observadas e trabalhadas não só por conta de suas particularidades relacionadas a qualquer deficiência, transtorno e/ou dificuldade, mas sim com a relevância própria e a individualidade de cada um. Neste sentido o papel da escola no processo de inclusão não se resume apenas em poder desenvolver habilidades essenciais para a conquista de uma maior autonomia por parte do aluno, mas também na possibilidade de contribuir com a evolução como pessoa.

É a partir de 2003 que as políticas educacionais implementadas durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) transformaram a modalidade da educação especial no que hoje denominamos de educação inclusiva. Vale ressaltar que estas observações não são meras nomenclaturas, com isto muda-se também a forma de olhar para as pessoas excluídas nas mais diversas formas, que não só a deficiência física, abrangendo também os excluídos sociais, étnico-raciais, e ainda, abrangendo as discussões de gênero e religiosas.

Neste contexto, o Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que assegura a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este dispositivo foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 e garante a implantação das salas de recursos multifuncionais, assegurando o Atendimento Educacional

Especializado (AEE), prevendo a formação de gestores educacionais e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.

Apesar de tantos dispositivos legais que asseguram uma prática educativa inclusiva, os profissionais da educação se deparam com obstáculos no cumprimento das normas expressas para o processo de escolarização dos alunos de inclusão. Dentre as dificuldades, destaca-se o distanciamento do que está determinado nos documentos legais e sua efetivação no cotidiano escolar. Mesmo considerando que os instrumentos legais configuram um avanço, ainda é preciso discutir sua efetivação na prática.

Precisamos levar em consideração que, em se tratando da história da educação brasileira, leis teoricamente bem elaboradas são características marcantes. Porém a operacionalização e a aplicação prática são, comumente, dificultadas por barreiras que são encontradas no cotidiano social do se fazer cumprir.

Para tanto, todos os envolvidos no processo formal educativo inclusivo precisam, desde a formação inicial e durante sua prática profissional, estar em constante estágio reflexivo para que seus itinerários formativos estejam alinhados com as necessidades de seus alunos e suas práticas possam refletir de maneira a diminuir a disparidade entre o real e o legalmente instituído.

### **Percorso histórico da Formação Docente**

Diante dos estudos é possível afirmar que foi a partir da Constituição de 1988 e da promulgação da LDBEN 9.394/96 que a formação de professores passa a ter destaque e relevância. Sobretudo, foi com a Resolução CNE/CP nº.1, de 18/02/2002, que é expressa a importância de conteúdos que abarcam as necessidades educacionais especiais para os cursos que formam professores.

Porém destacamos que são muitos os desafios enfrentados nos cursos de formação de professores que atendem alunos com necessidades

educacionais especiais (NEE). Em muitas universidades há apenas uma disciplina de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o que gera dificuldades na atuação dos educadores, já que o sistema de ensino brasileiro lida cotidianamente com os aspectos da diversidade.

Para que a formação inicial de professores que atuarão com a educação inclusiva, possua em seus itinerários formativos, discussões sólidas, responsáveis e consistentes, é necessário que esses professores-alunos tenham, segundo Barreto (2006):

Conhecimento sobre a literatura em Educação Especial; b) contato com as pesquisas em Educação Infantil e Educação Especial; conhecimento in lócus do contexto escolar e do trabalho docente; d) envolvimento com as atividades em sala de aula; e) reflexão sobre o Ensino Especial; f) reflexão sobre a atividade docente; g) contato com a linguagem e os saberes dos professores; h) reflexão coletiva e debates sobre os dilemas e dificuldades da prática docente; i) proposição e/ou investigação de temas de pesquisa sobre Educação Especial (BARRETO, 2006, p. 8).

Muitos são os avanços, porém ainda há o que modificar e avançar. Os professores precisam de uma formação que vá além do conhecimento científico, uma formação que prepare para atender singularidades e diversificados valores em que os professores aprendam a desenvolver procedimentos que tenham como base o diálogo, atentar-se para o desenvolvimento do aluno, assim como ter a preocupação de modificar ou reorganizar situações de aprendizagem (VITALINO, 2007).

Na década de 1990, houve uma reformulação política e econômica no aparelho do Estado que atingiu diretamente as políticas sociais, consequentemente as políticas educacionais. Assim, foi reduzido o papel do Estado, mas tornou-se este ainda mais controlador e regulador dos sistemas sociais (SANTOS, 2007). Neste período, houve grandes discussões em relação à formação de professores. Pensava-se em uma reformulação dos cursos Normais de nível Médio e dos cursos de Pedagogia.

Em 1994, o Ministério da Educação em sua Portaria nº 1.793/94, recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais

da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, considerando a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam com os alunos “portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1994).

Este contexto é muito influenciado pelo neoliberalismo, um modelo político de Estado, caracterizado pelo processo de construção da hegemonia através de estratégias econômicas, políticas, jurídicas, educacionais e culturais, orientadas para encontrar uma saída para a crise capitalista, através de uma reforma ideológica na sociedade, impulsionada pelo bloco político dominante da época que define a escola como básica, universal, laica, gratuita e obrigatória para todos. No Brasil, a postura é de uma formação geral e polivalente que visa à qualificação de mão-de-obra para o mercado, voltada mais para o campo técnico do que para a formação humana.

Desta forma, o professor mesmo depois de ter concluído sua formação inicial, necessitaria estar constantemente se aprimorando, refletindo e reconstruindo sua prática, principalmente diante das grandes mudanças educacionais, no diz respeito a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). É um processo de contínuo desenvolvimento profissional.

Segundo Nóvoa (1992), a qualificação do professor se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências.

No Brasil o índice de desigualdade social é exorbitante. Por isso as escolas contam com realidades completamente diferentes. Em decorrência disso, as políticas de educação especial também acabam sendo geradoras de desigualdades.

Da forma como está se fazendo a inclusão, não é difícil ouvir comentários sobre as dificuldades que os professores enfrentam ao trabalharem com inclusão, afirmando ainda, muitas vezes que, esta não ultrapassa a barreira da presença física desses alunos com necessidades educacionais especiais. Ou seja, os professores são pouco preparados para



atender a essa nova demanda, há pouco investimento na educação para que essa inclusão aconteça com qualidade.

Segundo a entrevista de Schimidt (2001) com o professor Claudio Babtista, o movimento de inclusão tem gerado discussões sobre a necessidade de mudanças nos limites da escola, que exige investimentos contínuos, projeto político-pedagógico que suporte as mudanças legislativas. No Brasil é possível percebermos avanços na educação inclusiva, pois as medidas de transformação no atendimento escolar e suporte entre a escola e outros serviços ainda não foram devidamente tomadas.

O professor Baptista afirma que o conceito de necessidades educativas especiais, inclui não apenas sujeitos com deficiências, mas também aqueles que se consideram em desvantagem e ainda que o desafio dos professores é, não só fazer com que o aluno “normal” auxilie um aluno com “deficiência”, mas que também o inverso aconteça, pois a solidariedade isolada não justifica a defesa de uma educação inclusiva (SCHIMIDT, 2001).

Na mesma matéria, Schimidt (2001) também entrevista o professor Carlos Skliar, que é, de certa forma, radical no que diz respeito à inclusão, afirmando que a mesma é uma estratégia de controle dos excluídos, de forma que, disciplina a alteridade dos outros. Além disso, a ideologia neoliberal atribui a responsabilidade de exclusão/inclusão ao indivíduo. Então, a educação tem sido pensada numa perspectiva empresarial, criando estratégia de redução de custos em relação aos benefícios.

Para Skliar, o sujeito da educação especial é visto como sujeito incompleto, que deve ser medicalizado, corrigido e disciplinado e na educação inclusiva o sujeito tem vários nomes, por exemplo, com necessidades especiais. Afirma ainda que os deficientes inseridos na educação regular acabam sendo excluídos, pois lá ele deixa de ser deficiente para ser como os outros, assim a escola inclusiva não consegue realizar uma avaliação crítica de sua historicidade, dos seus discursos e práticas institucionais (SCHIMIDT, 2001).

Na visão de Skliar, a formação do professor deve ser na sua inserção no mundo da alteridade e numa mudança radical das representações políticas

sobre estes sujeitos. Ele não concorda com a formação de especialistas para cada uma das deficiências, mas sim uma formação ampla do professor para esse não ser um reproduzidor da fronteira exclusão/inclusão.

Carvalho (2004), por sua vez, afirma ser necessário que as discussões sobre a inclusão sejam urgentes, pois está perdendo seu sentido sendo transformada em investimento, ficando em detrimento a qualidade do ensino. Aponta a necessidade de uma reestruturação do sistema e das políticas educacionais, para que esta possa, de fato, respeitar as individualidades e necessidades de cada aluno. Mas isso não quer dizer que as escolas especiais sejam extintas; pelo contrário, elas devem fazer um trabalho paralelo ao ensino regular.

Portanto, não basta acolher e promover uma interação entre portadores de necessidades especiais e os “normais”, é necessário que eles também aprendam. Além disso, é necessário modificar a estrutura da escola para que haja uma parceria entre professor e especialista. Dessa forma, acredita-se que a inclusão siga pelo o caminho certo (CARVALHO, 2004).

Muito já se tem debatido sobre exclusão/inclusão desde a Declaração Mundial de Direitos Humanos, em 1948, mesmo que de forma segregacionista (todos têm direitos iguais, mas cada um em seu “lugar”). Mas, foi na década de 1990 que as discussões tomaram rumos mais inclusivos, até mesmo na educação.

De acordo com Caiado e Laplane (2007), houve um crescimento significativo de matrículas de alunos com deficiência, ou seja, esses alunos estão cada vez mais inseridos em classes regulares de ensino. Mas, essas autoras questionam como está sendo feita esta inclusão, se esses alunos estão aprendendo, quais recursos são destinados para tal, como formar os profissionais para atender a essa demanda. As autoras completam que,

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela (CAIADO; LAPLANE, 2007, p. 11).

Elas concluem, indicando a necessidade de recursos financeiros bem distribuídos, formação profissional que não se finde num curso de 40 horas, ou seja, é necessária uma melhoria da educação como um todo. Deixam em aberto uma reflexão sobre o papel das reformas educacionais frente à histórica desigualdade social e escolar presentes no Brasil.

Assim, podemos inferir que a temática da educação inclusiva é composta por diversas variáveis que precisam ser analisadas de forma cautelosa, verificando as particularidades de cada indivíduo e contexto. E, desta maneira, a formação docente precisa corresponder a esta diversidade de fatores que envolvem a inclusão, se tornando ainda mais desafiadora quando passamos a refletir na inclusão enquanto direito humano que precisa ser respeitado e atendido pelas políticas públicas e por toda a sociedade.

### **Considerações finais**

Desta maneira, a pesquisa sobre a formação de professores deve buscar mostrar que estes profissionais da educação, para bom desempenho em suas atividades laborais, demandam uma formação em que aprenda a trabalhar com a singularidade e com a diversidade. Ou seja, a educação inclusiva precisa ser vista como um direito humano, previsto na Carta Magna. O professor precisa incluir, não só aqueles que possuam deficiências, transtornos, dificuldades demarcadas através de laudos médicos, mas também aqueles que estão, muitas vezes, invisibilizados por sua cor de pele, raça, opção sexual, status financeiro, dentre outros aspectos excludentes que colocam pessoas humanas à margem de uma educação formal garantida em forma de Lei, para todos.

É salutar destacar que tanto as questões da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, quanto aquelas relacionadas à formação de professores para atuarem com a população nesta mesma conjuntura, atualmente precisam ser analisadas no contexto das novas políticas educacionais que sofrem ameaças a partir da conjuntura política brasileira pós golpe de 2016.

Faz-se necessário, ainda, analisar com bastante cautela as propostas aprovadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresentam novas discussões para estruturar a formação docente e altera o currículo escolar. Assim, convidamos os pesquisadores em educação para futuros diálogos e pesquisas a partir deste contexto que se insere no cenário brasileiro.

## Referências

BARRETO, M. A. S. C. *Estágio e pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de educação especial*. PPGE/CE/UEFS. Espírito Santo, 2006.

BRASIL. Constituição Federal/88. In: \_\_\_\_\_. *Imprensa Oficial do Estado de São Paulo*, 1988.

BRASIL. *Lei 5.540/68*, de 28/11/68,. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis). Acesso em: 20 set. 2009.

BRASIL. *Lei 5692/71*, de 11/08/71. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis). Acesso em: 20 set. 2009.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação Inclusiva: Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. In: *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, GT: Educação Especial/ n. 15, 2007, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 01 set. 2009.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ECA. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto e Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

MEC. *Educar na Diversidade: material de formação docente*. 3. ed. Brasília: 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./dez. 2004.

SANTOS, K. S. *Contornos da escola: espaços escolares, dificuldade de aprendizagem e organização curricular por ciclos*. Porto Alegre. UFRGS ED, 2007.

SCHMIDT, S. Inclusão ou Exclusão?. In: SCHMIDT, S. *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: Ed. DP & A, 2001. p. 31-40.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de curso de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, 2007. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 1 set. 2009.



## CAPÍTULO 5

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE AS NOVAS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS

*Lúcia Gracia Ferreira  
Denise Aparecida Brito Barreto  
Ester Maria de Figueiredo Souza*

#### **Introdução**

A educação inclusiva possibilita uma sociedade inclusiva e esse procedimento suscita a participação de todos os que desejam uma educação que atenda a um público que ficou, por muito tempo, aguardando a oportunidade de inserção e interação nesses espaços. Uma inclusão significativa, que compreenda garantia de aprendizagem/prática e participação efetiva de docentes e discentes, na educação e sociedade, necessita estabelecer bases sólidas a partir de um currículo que pense a inclusão enquanto dever do estado e direito do cidadão. Desta forma, a formação de professores deve ser repensada na perspectiva de servir e atender este público e fortalecer os laços entre docentes, discentes, gestores da educação, famílias e profissionais de outras áreas, em um esforço de apoio adequado e eficiente.

Em momentos anteriores, houve uma separação no atendimento educacional para auxiliar pessoas com e sem deficiência intelectual, apresentando a educação especial em um espaço específico de ação, com rara possibilidade de diálogo entre essas pessoas. Este tratamento diferenciado no sistema educacional propiciou um sistema paralelo onde o ensino se apresentava em espaços diferentes para os diferentes sujeitos.

Vislumbra-se, nessa seara, a segregação de pessoas com necessidade de inclusão e por esta razão percebe-se um impacto negativo para o seu desenvolvimento integral. Este fato se encontra registrado até o final do século XX, quando o sistema educacional brasileiro oferecia espaços diferenciados para os alunos que não apresentavam e os que apresentavam necessidade de escola especial. Para mudar essa situação há um grande empenho para a inclusão social desses que estão marginalizadas por essas instâncias.

O século XXI vislumbra uma modificação de pensamento e atitude com relação a proposta inclusiva e a escola regular acolhe todos os alunos no seu interior, afirmando possuir meios e recursos pertinentes para atender aqueles que possuem dificuldade de aprendizagem. Nesta seara, com essa nova perspectiva de inserção da educação especial, na escola regular desponta um novo tipo de educação – a Educação Inclusiva –, que converte esta escola em um espaço de e para todos e reconsidera a diversidade dentro da unidade, pois qualquer sujeito, enquanto discente, pode apresentar necessidade diferenciada.

Nesta direção, um novo significado desponta para Educação Inclusiva: espaço onde todos são educados, no mesmo contexto e em cooperação. Com esta abordagem não há o intuito de se negar as diferenças apresentadas pelos discentes mas sim ressignificar o conceito de diferença enquanto diversidade que favorece o convívio entre todos, oportunizando o desenvolvimento de novas possibilidades de aprendizagem em um contexto único.

Um outro aspecto se manifesta na urgência de constatação de a escolar regular atender as demandas necessárias para que o processo de aprendizagem cumpra o seu compromisso com a comunidade, a quem ela



serve, e com o público específico de necessidade educativa. Fundamental a garantia de aprendizagem para todos aqueles que desejam atendimento especial, e a certeza de que encontrarão recursos e pessoas especializadas e competentes para a obtenção de um trabalho significativo.

Destarte, a integração em oposição ao segregacionismo já está promovendo mudanças e o que antes era considerado modelo de atendimento a alunos especiais atualmente é considerado modelo ultrapassado. Essa fusão promete melhor atendimento aos discentes com e sem deficiência intelectual. Nesta seara também se encontra a necessidade de se pensar sobre a formação de professores para a educação inclusiva. De acordo Montoan (1987) esta deve ser a meta: a capacitação profissional em todos os níveis de formação.

Ao pensar a Educação Inclusiva e o seu percurso, discussão pertinente para melhor compreensão dos problemas que envolvem este assunto, foi escrito este artigo, no intuito de apontar, desde o seu início, a perspectiva de que a educação avança o ensinar e o aprender para além da vida extra escolar e, desta forma, confiar e acreditar em um currículo que promova e favoreça o protagonismo da Educação Inclusiva.

## **A Educação Inclusiva em tempos de desafios**

Atualmente, a inclusão se constitui como um desafio (LEITÃO, 2006; RODRIGUES, 2003; SILVA, 2011) que precisamos vencer. Apesar de ser direito de todos a inclusão ainda não abrangeu a todos. A educação inclusiva é um direito assegurado por lei (BRASIL, 1988, 1996, 2015a) conforme o Art. 1º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que busca colocar “em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015a), principalmente, no sistema educacional de ensino.

A educação inclusiva nasce na perspectiva da educação especial, para a inclusão dos deficientes, mas avança como um paradigma da

igualdade. Conforme Cardoso (2012), os fundamentos para uma educação na diversidade exigem a inclusão e a educação na diversidade

[...] está preocupada com esses valores, isto é, com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção em especial, para o exercício da convivência com as diferenças. Em outras palavras, educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais (2012, p. 128).

A questão levantada pelo autor nos chama a atenção para a inclusão como um destes valores citados. Nessa perspectiva, questionamos como vem ocorrendo a formação de professores para atender a diversidade existente na contemporaneidade, principalmente a que envolve a inclusão. Dessa forma, entendemos que são necessárias políticas para inclusão da diversidade que visem contribuir para um ensino que tem em vista a valorização das diferenças e que abarque a diversidade e a educação inclusiva.

A necessidade de inclusão ocorre devido a existência da exclusão e do não atendimento, dessa forma, ela prega a igualdade para todos, pois, segundo o artigo 5º da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. A igualdade relatada “não é a partir do princípio da universalidade, mas das diferenças” (FERREIRA, 2010, p. 20); não é da cultura hegemônica, mas da diversidade. Devemos aprender e entender que a diversidade demanda uma educação inclusiva, em que todos caibam nela. Um dos grandes desafios, nessa perspectiva, é o cultivo de valores, que permite que essa educação ocorra, pois para isso é preciso que cada um ceda e renuncie alguma coisa.

Às populações diversas - população do campo, indígena, quilombola, ribeirinha, cigana, assentados, carcerária, pessoas com deficiência, negros, albinos, jovens, adultos, entre outras -, são atendidas pela educação inclusiva (remetendo tanto aos espaços escolares como não escolares). Todos são sujeitos de direitos, sujeitos que têm direito a educação brasileira, desta forma, diversidade “existente entre os seres e os grupos humanos, na perspectiva da inclusão” (CASTILHO, 2009, p. 108).

Sobre a educação inclusiva, Ainscow (2009, p. 11-12) remete que:

Em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (UNESCO, 2001). A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (VITELLO; MITHAUG, 1998). Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva se localiza entre os seus limites e as suas possibilidades. Para que ela se efetive as pessoas precisam mudar, precisam aceitar, precisam ceder. A existência da legislação é importante para garantia dos direitos a inclusão; ter as condições estruturais, materiais para que esta aconteça também, mas a sua efetivação, de fato, tem uma grande dependência com as ações dos atores envolvidos no processo.

Ainscow (2009, p. 20) a partir de outra pesquisa (AINSCOW et al., 2006) internacional, refere-se à existência de uma tipologia de cinco formas de conceituar inclusão. Sendo:

- Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial;
- Inclusão como resposta a exclusões disciplinares;
- Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão;
- Inclusão como forma de promover escola para todos;
- Inclusão como Educação para Todos.

O autor toma, a partir destas cinco formas, a inclusão como uma abordagem de princípios à educação. Inclusão envolve responsabilidade,

respeito e participação. Práticas inclusivas são práticas sociais, portanto, instrumentos de intervenção.

Para Ainscow (2009, p. 20):

Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Podemos especificar alguns deles, porque são parte integral de nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares.

Desse modo, incluir implica também mudanças de valores, de atitudes, de postura, do modo de pensar e agir. Implica em transformações sociais e de valores.

### **Educação Inclusiva: desafios curriculares para a formação docente**

A partir da discussão já realizada na seção anterior entendemos a inclusão como um desafio. Esta abarca todos os campos da sociedade, inclusive a educação. Está relacionada a práticas sociais, pedagógicas e docentes, entre outras, e envolve os processos pedagógicos.

Dentre os campos em que esta educação inclusiva influencia está o da formação docente que, constantemente, é modelada conforme os desafios curriculares que lhe são postos.

Currículo envolve uma rede de concepções. O currículo como campo é emergenciado para atender a aspectos institucionais e o campo especializado de estudos do currículo nasce ligado à organização das experiências educativas. O currículo tem sido um campo de muitas interpretações, muitas disputas, confirmando ser um território aberto, contestado e muito importante em todas as instituições de educação. Por ser uma construção histórica e cultural, o currículo sofre todas as

influências do contexto no qual está inserido e repercute nas subjetividades, nas ações de todos que estão ou estiveram envolvidos diretamente em seus processos e nos modos de vida da sociedade (SILVA, 2010; MACEDO, 2008; SACRISTÁN, 2000, 2013; SOUZA, 2011).

Atualmente a educação brasileira vem sofrendo com as mudanças políticas curriculares, cujas discussões enfatizam-se com a Reforma do Ensino Médio e a constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, que demarca o currículo como alvo principal dessas mudanças, que, de certo modo, modificam as estruturas teóricas desenvolvidas no currículo ao longo do tempo.

Assim, o currículo é identidade, saber e poder (SILVA, 2010) e a partir de tudo isso a proposta pedagógica que reflete a cultura institucional é currículo e tem funcionado como tecnologias de organização do trabalho pedagógico, isso é evidenciado no estudo de Oliveira (2005). Com isso, Lopes (2013) enfatiza que as lutas pelas diferenças, os conhecimentos culturais e globalizados, os projetos iniciados são inconclusivos e não insubstituíveis. São “construções falidas” sem controle daquilo que sente e pensa, fazendo referência ao currículo com base nos saberes, com conteúdos simples, visando à formação do sujeito.

Conforme Sacristan (2000), o currículo é compreendido como uma forma organizacional dos conteúdos, agregados as questões políticas, sociais e culturais. Este não teve (tem) a participação da população, mantendo o controle da educação como forma de padronizar o ensino, conseqüentemente, afetando a aprendizagem do aprendente.

Vale refletir sobre o entendimento do currículo como um campo favorável ao conflito acerca do tipo de conhecimento selecionado e legitimado pelo sistema escolar. Dessa forma, cada programa de formação (de professores) tem uma proposta curricular específica, por isso o currículo pressupõe uma concepção determinada de construção do conhecimento no contexto escolar, feita a partir do encontro de diferentes saberes (MACEDO, 2008).

O currículo deve ser autônomo e flexível, para se adequar ao contexto onde ocorre esse processo de formação de maneira que essa

formação atenda a sociedade. A partir de tudo isso é que as práticas educacionais podem ser modificadas e provocar a renovação do ensino.

Em todo esse conjunto se fazem presentes as práticas curriculares. Por isso, currículo não pode ser concebido na concepção tradicional apenas como um conjunto de conteúdos programáticos, pois deixa de considerar as práticas concretas daqueles que transmitem esses conteúdos cotidianamente, bem como o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos nas escolas e classes do Brasil (OLIVEIRA, 2005).

Ainda, segundo Oliveira (2005), os estudos críticos vêm tentando colaborar para traçar propostas de trabalho que contribuam não só para pensar o currículo, mas também para reconhecer as práticas curriculares como espaço de criação curricular. Assim, é preciso potencializar o cotidiano escolar nos quais são tecidas diferentes experiências de que participam os sujeitos praticantes do currículo. Essas experiências se configuram como redes de conhecimentos que constituem o cotidiano das diversas instituições e se concretizam como práticas curriculares que são concebidas não apenas pelas propostas de conteúdo a ensinar, mas também por todos os demais aspectos da realidade escolar.

Com isso, torna-se válido pensar em como estas práticas curriculares se concretizam na atualidade, pois, em muitas propostas governamentais, a perspectiva crítica, autônoma vem se perdendo. Como exemplo disso tem a questão da Base Nacional Comum Curricular, amplamente criticada pelos intelectuais e estudiosos da área, por entender há vários problemas em sua constituição, inclusive de ordem social e política, que não garantem a diversidade, além do próprio atropelo de prazos da construção da Base. Tudo isso acaba por provocar perdas, em diversos âmbitos, à comunidade institucional. Por ser o currículo um campo de disputa, há a esperança de garantias democráticas. Cabe a reflexão também sobre as novas Diretrizes Curriculares.

Dessa forma, as exigências oriundas da Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015b) que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada com prazo determinado para vigorar, vem levando muitos cursos de licenciaturas a realizarem mudanças para se adaptarem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em seu artigo 5º, que trata da formação dos profissionais do magistério para a educação básica, aponta para a necessidade da licenciatura conduzir o (a) egresso (a): “VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”. A partir do entendimento de que a educação se tornou uma necessidade e que deve estar presente em todos os cursos de formação de professores foi que buscamos conhecer o processo de adaptação curricular de uma universidade pública da Bahia.

A instituição é de interior e possui oito cursos de licenciatura, destes, na reformulação dos cursos (ainda em andamento), quatro cursos incluíram o componente de “Educação Inclusiva” em sua matriz curricular e um curso já possuía um componente da área específica abarcando a questão da inclusão que já atendia a resolução. É perceptível o esforço desses Núcleos Docentes Estruturantes para adequarem o currículo às políticas educacionais inclusivas ao buscarem ofertar componentes curriculares com conteúdos específicos ligados a educação inclusiva. O componente “Educação Inclusiva” incluído pelos quatro cursos citados se constitui conforme descrição da sua ementa abaixo:

<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	<b>68 horas</b>	
<b>Ementa</b>	<b>34 Teórica</b>	<b>34 Prática</b>
Estudo crítico e conceitual dos fundamentos pedagógicos, éticos, políticos, históricos e filosóficos da Educação Inclusiva, refletindo sobre a formação de professores para o atendimento e a inclusão em escola regular e na prática social de educandos com deficiências. Caracterização dos diferentes tipos de deficiências e análise das alternativas pedagógicas para o atendimento e a inclusão escolar desses sujeitos no contexto educacional brasileiro.		

Desse modo, o componente abarca a perspectiva pedagógica necessária para organização do campo educativo; éticos, relacionados aos princípios morais orientadores da conduta humana; políticos, expressam compromisso social, históricos e filosóficos, repercutem a formação humana. A ementa atende questões atuais e de como a educação inclusiva iniciou, tendo sua história relacionada a da educação especial, com atendimento das pessoas com deficiências.

Para Pedroso, Campos e Duarte (2013, p. 43), em seus estudos apontaram que:

[...] cabe considerar que a inserção de apenas uma disciplina não irá promover avanços significativos na formação dos professores para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. É preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso.

Realmente, reconhecemos o avanço já possibilitado pela inserção da disciplina de Educação Inclusiva no currículo das licenciaturas, mas também almejamos que as discussões sobre o assunto tema da disciplina permeiem outras disciplinas do currículo, não se restrinjam a uma só que promove o debate a partir da ementa da disciplina.

Além do mais, a inclusão é um terreno fértil de debates e ações; envolve a diversidade; a questões ligadas não somente as deficiências, mas também a inclusão de minorias sociais. Educar para inclusão envolve educar para a diversidade.

Reconhecemos que a diversidade está presente em toda a sociedade, assim, os dados apresentados acima nos permitiram inferir que será possível que estes licenciandos tenham acesso ao conhecimento sobre a diversidade e Educação Inclusiva e produzam conhecimentos relativos a esse tema.

Torna-se importante, nas licenciaturas, estudos críticos e conceitual dos fundamentos legais, pedagógicos, éticos, históricos, filosóficos e das políticas públicas da Educação Especial e Inclusiva. Ainda, noções sobre a caracterização dos diferentes tipos de deficiências e análise das alternativas pedagógicas para o atendimento educacional especializado



e a inclusão social das pessoas com deficiências no contexto educacional brasileiro e de grupos heterogêneos.

Também perspectivamos a promoção de vivências com a diferença, diversidade, pluralidade cultural, social e humana e reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento psicossocial e a importância da afetividade na educação inclusiva. Tudo isso poderia ser abrangido, visando uma melhor formação docente, mas sabemos das dificuldades educacionais enfrentadas para propiciá-las.

Os processos de (in)exclusão instituídos em diferentes espaços sociais precisam ser discutidos no âmbito da formação docente. Assim, como o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas partindo de uma perspectiva histórica e multidimensional considerando as transformações econômicas, sociais, culturais e políticas produzidas nas últimas décadas no Brasil.

O planejamento e a Organização do Trabalho Pedagógico na escola para atendimento da sociedade contemporânea, que inclui a diversidade e o estudo sobre a organização do trabalho didático do professor para educação inclusiva, podem ser pensados na perspectiva do currículo, incluindo políticas, práticas e adaptações curriculares. Questões que envolvem os pressupostos metodológicos e estudo da avaliação para educação inclusiva e o trabalho pedagógico para atendimento as diferenças e cultura escolar podem e devem fazer parte das discussões transversalizadas no currículo.

Mesmo após muitas políticas educacionais voltadas para a formação de professores na perspectiva inclusiva, além das novas diretrizes apresentadas, percebemos que a inclusão ainda é um terreno frágil e que há uma resistência das pessoas quanto as suas atitudes, pois estas são de ordem objetiva e subjetiva. Sabemos que na formação docente é preciso considerar as diversidades encontradas, as mais diversas, em sala de aula, podendo ser de gênero, etnia, religiosa, deficiência, heterogeneidade, diferença, identidade, cultural, racial e muitas outras. Assim, a formação docente deve ser repensada para atender as demandas de uma sociedade contemporânea que reflete as incertezas da modernidade, sendo uma delas o atendimento a diversidade e a inclusão.

## Considerações Finais

O ensino brasileiro tem um árduo caminho a seguir para sua renovação e as práticas educacionais é parte disso. Assim, o currículo e a formação de professores precisam contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a maneira como o currículo se desenvolve e concretiza e os professores vem sendo formados tem influenciado no percurso da educação brasileira, principalmente na perspectiva da educação inclusiva.

## Referências

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. In: FÁVERO, O. et al. (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.146*, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para A formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015b.

- CARDOSO, C. M. Fundamentos para uma educação na diversidade. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; PIAZENTIN, O. M. R. R. (Orgs.). *Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais*. Bauru: UNESP/FC, 2012. p. 122-161.
- CASTILHO, E. W. V. de. O papel da escola para a educação inclusiva. In: LIVIANU, R. (Coord.). *Justiça, cidadania e democracia*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. p. 108-119.
- FERREIRA, L. G. *Professoras da zona rural: formação identidade, saberes e práticas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2010.
- LEITÃO, F. *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira Sintra: edição do autor. 2006.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, 2013, p. 7-23.
- MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, I. B. de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: Brasil. Ministério da Educação. (Org.). *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO/MEC/RAAB, 2005, v. 1, p. 231-241.
- PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. *Educação Unisinos*. Volume 17, número 1, janeiro-abril, 2013. p. 40-47.
- RODRIGUES, D. *Perspectivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003.
- SACRISTÁN, J. G. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, M. O. E. da. *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2011.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SOUZA, E. M. de F. *Linguagem: currículo e formação docente*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

## **PARTE II**

### **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FORMAL: REFLEXÕES E PROPOSTAS**



## CAPÍTULO 6

### ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA COM ALTAS HABILIDADES: UMA VISÃO INCLUSIVA

*Jessica Cabezas Alarcón  
Rosa Vela Abella*

#### **Introdução**

Das críticas que são dirigidas ao modelo tradicional da escola, uma das mais recorrentes tem a ver com a natureza repetitiva de muitas de suas práticas e à suposição de que, como todos os indivíduos são *iguais*, deve-se ensinar de acordo com a premissa de que todos aprendem da mesma forma. Assim, a questão que orienta este artigo tem a ver com a forma de ensinar os alunos com altas habilidades na escola tradicional. A pergunta norteadora poderia ser assim formulada: como capacitar os alunos com altas habilidades em um contexto inclusivo?

A realidade é complexa e inclui aspectos pedagógicos, éticos, culturais e econômicos, além de socioafetivos, implicações familiares, entre outros. Nesta ocasião, estamos interessadas em abordar as estratégias que poderiam ser usadas em um marco educacional inclusivo.

Este artigo se baseia na investigação levada a cabo no centro educacional *Instituto Eugeni Xammar*, localizado no Município de Ametlla

del Vallés na província de Barcelona e pertencente à rede pública de ensino da Catalunha.

Dividiremos o artigo nas seguintes seções: Introdução; Justificativa; Definição, esclarecimento do marco conceitual e características dos alunos com altas habilidades; Estratégias de ensino para o trabalho docente; Palavras finais.

Primeiramente, é importante demarcar alguns princípios que devem fazer parte da formação de alunos com altas habilidades:

- *Aceitar que os alunos com altas habilidades fazem parte da diversidade escolar:* O campo do conhecimento relacionado à educação de alunos com altas habilidades tem se desenvolvido de forma lenta e somente atualmente suas necessidades educacionais especiais começam a ser consideradas. Estas necessidades decorrem da natureza de suas aptidões específicas, que muito frequentemente não são atendidas pelo sistema público de ensino, decorrendo daí atraso no desenvolvimento de seus talentos, tal como expressa Belmar e Villalobos (2013).
- *Reconhecer que o sucesso dos alunos com altas habilidades não está garantido:* É bastante frequente pressupor-se que os alunos com altas habilidades não precisam de atenção. Não se leva em conta que muitos destes estudantes nem sequer conhecem suas habilidades, e aqueles que são conscientes de sua condição nem sempre se sentem motivados a desenvolver suas capacidades, frequentemente por medo da pressão social sobre as expectativas geradas em amigos, família e escola em geral (TOURÓN, 2012).
- *Entender que, ocasionalmente, eles se sentem excluídos e vulneráveis em um sistema onde muitas vezes são invisíveis:* Em termos gerais, o foco está nos alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem, algo que, sem dúvida, é legítimo. No entanto, aqueles que possuem altas habilidades são praticamente invisíveis. Não há diretrizes para ensiná-los, motivá-los e, menos ainda, avaliá-los. O sistema público (e também o privado) carece da flexibilidade



necessária para que as capacidades destes estudantes sejam, de fato, potencializadas. Portanto, se as necessidades educacionais destes alunos não são atendidas, significa que eles sofrem uma forma de exclusão.

## Justificativa

Começamos este artigo da única maneira que poderíamos começar: com a voz dos verdadeiros protagonistas da educação inclusiva, eles e elas, nossos alunos e alunas com quem convivemos na sala de aula.

- Eu fui estudar em outra escola por causa da intolerância da escola.
- Em muitas aulas eu fico entediado.
- Agora me sinto muito bem. É mais exigente, aproveito mais o tempo e aprendo mais.
- Você pode fazer mais e eles não te deixam. Nesse momento, você perde o respeito pela pessoa à sua frente.
- Eu posso fazer mais. Deixe-me alcançar meus limites e conhecê-los.
- Eu perdi o respeito por meus professores porque eles me tratavam de uma maneira que não era eu.
- Todas as pessoas nas salas de aula precisam nos ajudar a desenvolver nosso potencial, seja ele qual for.

Cada uma dessas frases contém a chave do que pode ser o melhor sistema educacional e que é nada mais que aquela experiência educativa que de fato oferece oportunidades verdadeiramente significativas para cada aluno e aluna em sua singularidade.

Há muitos anos, compartilhando espaços de aprendizagem nas salas de aula como professora, aprendi com cada um dos meus alunos, a quem quero agradecer de coração. Aprendi com eles a analisar sua forma particular de aprender, suas habilidades, suas competências e seu estado emocional. Em outras palavras, aprendi a olhar o seu ser.

Vou me referir aos alunos com grande capacidade de aprendizado e excelente sensibilidade para capturar seu ambiente como alunos com altas

habilidades. Não estou certo de ser este o termo mais apropriado porque existem distintos vocábulos para designar indivíduos que apresentam altas capacidades intelectuais.

Atualmente há uma grande preocupação internacional com a qualidade da educação oferecida a estudantes com altas habilidades. Constatamos que o ritmo do desenvolvimento social é maior que o ritmo do ensino-aprendizagem ofertado em sala de aula. É fundamental que os professores compreendam que cada etapa da história tem suas singularidades. É muito distinto ter sido formado como indivíduos e como estudantes no final do século XX, como nós fomos, e formar-se no contexto atual. Os alunos que temos hoje em nossas salas são e serão alunos e cidadãos do século XXI. Ainda não podemos prever como será o mundo daqui a 25 anos, mas sabemos que esse menino ou menina terá características muito diferentes das que têm hoje. Nós, professores, estamos realizando um serviço essencial para a sociedade, preparamos as gerações futuras. Considerando isso, podemos expressar:

- Escola do século XXI: Características globais e individuais de cada país.
- Principal objetivo da escola: Proporcionar oportunidades significativas para que todos os seus alunos contribuam para a sociedade de forma integral e proativa.

### **Como alcançar estes propósitos?**

- Oferecer uma excelente formação para professores e gestores de escolas.
- Contar com todo o alunado de um país e obviamente levar em conta os alunos com altas habilidades.

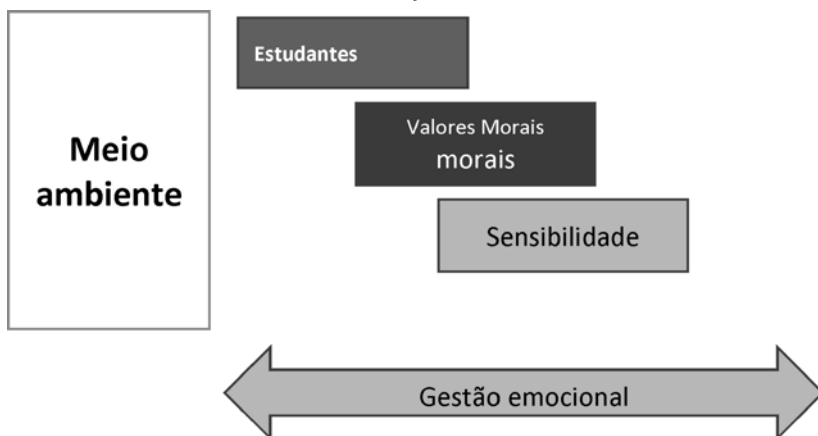
Quando nos perguntam: *o que desejamos para nossos filhos*, a maioria das respostas é: que sejam felizes. Então: o que está errado? Na escola é o mesmo. Os professores são claros sobre o nosso objetivo, o que nos diferencia é como fazemos isso.

No centro educacional onde desenvolvemos a investigação, realizamos múltiplas ações todos os dias e somos capazes de desenvolver estratégias que orientam nossos alunos a serem autônomos e ocuparem um lugar positivo na sociedade. No entanto, buscamos respeitar seu ser, desenvolvendo suas habilidades e competências, abrindo oportunidades para atingir seus limites, sejam eles quais forem, os acompanhamos, os cercamos de respeito, rigor profissional e amor. Como diz um provérbio: “Um povo sábio é aquele que planta árvores para que daqui a alguns anos elas possam sombrear as gerações futuras” (anônimo grego).

A pesquisa científica nos permitiu conhecer como o cérebro reage aos estímulos e como a experiência de um indivíduo se relaciona com o seu estado emocional. Desde este aspecto, podemos, portanto, falar sobre as capacidades individuais e o potencial do cérebro. Neste sentido, se encaramos os estudantes a partir de uma perspectiva multidimensional, entenderemos que os testes de inteligência fornecem informações úteis, mas não podem ser a única ferramenta para conhecer os estudantes.

A seguir, na Figura 1, vemos a relação de conceitos essenciais que temos trabalhado:

**Figura 1** – Conceitos fundamentais em altas habilidades Definição, esclarecimento



Fonte: Elaboração própria.

## **Definição, esclarecimento conceitual e características**

Atualmente não há consenso sobre a terminologia adotada para caracterizar alunos que apresentam muita facilidade e altas habilidades intelectuais em determinadas áreas. Além deste fato, é preciso ressaltar a existência de uma série de estereótipos que recaem sobre estes estudantes, que ofuscam e dificultam uma compreensão mais profunda destes indivíduos na escola e na sociedade em geral (SÁNCHEZ, 2009; TOURÓN, 2012; MARTÍNEZ; GUIRADO, 2012). Eis alguns destes estereótipos:

- Esperar que sejam responsáveis por todo o processo escolar;
- Esperar que se comportem de forma exemplar;
- Pensar que sejam emocionalmente maduros e que tenham um elevado autocontrole;
- Considerar que tenham motivação constante para todas as atividades, implicando-se ativamente em qualquer tarefa.

Esses estereótipos não consideram o que é conhecido como dissincronia, termo proposto para analisar a evolução desigual entre capacidade intelectual e desenvolvimento emocional (TOURÓN, 2015). Uma definição ilumina o caminho, mas também carrega o risco de restringir o conceito, limitando suas possibilidades. Além disso, a concepção de altas habilidades sofreu inúmeras mudanças ao longo da história, o que dificulta chegar a um consenso sobre sua definição. Ainda assim, este artigo pressupõe a definição dada por Pfeiffer (2011) que entende altas habilidades de forma holística, contextualizada e flexível, atendendo à diversidade destes alunos: “As crianças mais capazes mostram uma probabilidade maior em comparação com outras da mesma idade, experiência e oportunidades para alcançar realizações extraordinárias em um ou mais dos domínios valorizados culturalmente” (p. 70).

Trata-se de uma concepção dinâmica que valoriza o ambiente e as diferenças individuais. Seu autor apresenta uma nova maneira de

perceber esses alunos a partir de três perspectivas, conforme apresentada na seguinte ilustração, na Figura 2:

**Figura 2** – Definição de altas capacidades



Fonte: Criação própria baseada em Pfeiffer (2011).

Poderia dizer-se que pessoas com altas habilidades possuem o que Guilford (1967) qualificou como *pensamento divergente*, que consiste na capacidade de um indivíduo em gerar respostas alternativas originais (MARTÍNEZ; GUIRADO, 2012). Essas respostas são caracterizadas por três dimensões que constituem a maneira pela qual esses alunos se expressam e se relacionam com o mundo:

- **Flexibilidade:** Competência para romper com o estabelecido e gerar novas alternativas e / ou perspectivas para situações.
- **Fluência:** capacidade de produzir ideias relevantes para um problema.
- **Originalidade:** Facilidade para produzir ideias novas e diferentes.

### **Diferenças conceituais**

Na tabela a seguir, o que está destacado em negrito constitui a característica essencial de cada conceito. Em termos gerais, pessoas com altas habilidades, embora diferentes umas das outras, geralmente apresentam características em comum, conforme se mostra o Quadro 1:

**Quadro 1** – Diferenças conceituais

<b>Gênio</b>	<b>Precocidade</b>	<b>Prodígio</b>	<b>Presenteado</b>	<b>Talento</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>●Habilidades excepcionais em inteligência.</li> <li>●Criatividade para criar um ótimo trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Destques em tenra idade em uma qualidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Realiza uma atividade de maneira pouco comum para sua idade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●O indivíduo apresenta aptidões intelectuais acima do normal.</li> <li>●Apresenta um elevado grau de criatividade, acima do normal para a sua idade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Capacidade concentrada em determinado aspecto cognitivo ou habilidades omportamentais.</li> </ul>

Fonte: Criação própria baseada em Pfeiffer (2011).

### **Características dos alunos com altas habilidades**

A seguir, destacamos características em comum que personas com altas habilidades costumam manifestar (TOURÓN, 2004; ACEREDA; SASTRE, 1998):

#### **Nível cognitivo**

- Aprendem rapidamente e facilmente quando o tema lhes interessa graças a sua excelente memória e capacidade de atenção.
- Entendem de forma excepcional ideias complexas e abstratas, formulando princípios e generalizações graças à transferência de aprendizagem.
- Manifestam um comportamento criativo na produção de ideias, objetos e soluções.
- Compreendem de maneira muito profunda as nuances de palavras, metáforas e ideias abstratas.
- Manifestam uma atenção prolongada, persistência nas atividades e concentração intensa quando têm interesse por tais atividades.

## **Nível emocional**

- Tendem a ser mais sensíveis às situações e mudanças ambientais. Quando buscam e não encontram razões e causas para os fatos, sentem-se ansiosos e não se tranquilizam até encontrarem uma solução.
- Podem manifestar emoções com muita intensidade, embora também tentem escondê-las para não se sentirem vulneráveis diante dos outros.
- Podem sentir raiva quando se sentem discriminados ou quando o contexto não lhes oferece a possibilidade de ampliar seu potencial.

## **Nível social**

- São observados diferentes comportamentos em crianças, pois geralmente são ativos, têm muita energia motora, desejo de aprender e explorar o entorno que as cercam.
- Manifestam profunda percepção social e crescem com um grande conhecimento das pessoas com quem lidam, graças à sua observação aguçada.
- Podem exercer um grande domínio sobre os adultos com quem convivem quando estes apresentam dúvidas em temas que eles, ao contrário, têm muita facilidade.
- Impacientes consigo mesmos e com os diferentes ritmos e habilidades dos outros que não possuem as mesmas habilidades.

## **Estratégias metodológicas e de avaliação**

Como definir o que é um sistema de ensino-aprendizagem? Pode-se definir como um processo dinâmico que consiste na detecção de como cada aluno aprende a partir de alguns indicadores. Trata-se de uma estratégia essencial para os professores na aplicação de mudanças curriculares, metodológicas e de avaliação. A ideia é que tudo que um aluno aprende é significativo para sua forma de ser e de estar, propiciar que

cada pessoa seja atendida em suas necessidades. O sistema de aprendizagem é a chave para implementar qualquer estratégia de melhoria proativa. Pode-se estabelecer um paralelo com o que seja um treino esportivo pensado para alcançar objetivos em uma prova específica. Um treinador pode dispor de diferentes estratégias para treinar sua equipe, tanto como grupo, como com cada jogador individualmente. Para isso, é necessário que o treinador conheça seus jogadores e reunindo informações sobre eles poderá, então, saber a necessidade de cada um, quando e em que circunstâncias estas necessidades devem ser atendidas. Com nossos alunos há similitudes, somos como seus treinadores e precisamos ouvir e observar.

### **Vantagens do sistema de ensino-aprendizagem:**

- Tomada de conscientização do professor com relação a cada aluno no entorno da sala de aula.
- Análise e reflexão individual da sua prática, identificando pontos fortes e fracos.
- Melhorar a qualidade das entrevistas com as famílias, expondo não só o que elas já sabem, mas também clarificando as dificuldades, que estratégias e em que prazo serão adotadas para superar tais dificuldades. As famílias de alunos com altas habilidades são gratas por estas entrevistas serem realizadas de forma clara e objetiva e por basearmos o processo na gestão do tempo de seus filhos. Além do mais, os situa em um espaço mais organizado. Para as demais famílias, o processo é o mesmo, a detecção do sistema de aprendizagem de seus filhos é uma ação dirigida a todos. Consideramos, portanto, que as entrevistas com o tutor melhoram a qualidade e objetivos do processo educativo.
- Otimizar as estruturas internas do centro educacional: psicopedagogos, psicólogos, equipes de gestão, entre outros; proporcionar participação no processo de desenvolvimento do sistema de aprendizagem, agregando profissionalismo e esforços compartilhados.



O objetivo da metodologia baseada no sistema de aprendizagem é proporcionar a cada indivíduo o que ele necessita, considerando a singularidade destas necessidades para garantir oportunidades e aprendizado significativos (GLADWELL, 2011; ROBINSON, 2016; DAVINSON, 2012; HAIER, 2016).

Descreveremos a metodologia desenvolvida no centro onde se realiza a investigação:

- Estratégias metodológicas específicas
- Estratégias metodológicas universais

As estratégias metodológicas específicas serão usadas para toda a turma e as estratégias metodológicas universais serão empregadas individualmente, quando haja situações que impliquem melhoria ou risco para o aluno. As duas estratégias poderão ser utilizadas simultânea ou separadamente, sendo a gestão do tempo e a organização do espaço da sala de aula ou do centro educacional chave para obter o sucesso esperado.

### **Específico**

- *Gestão do tempo*: otimização do tempo máximo em qualquer atividade marcando seu início e fim.
- *Banco de Tempo*: Compartilhar desde a corresponsabilidade e companheirismo a única magnitude real: o tempo. Cada aluno informa ao resto da turma em que está disposto a colaborar no que diz respeito aos assuntos curriculares, explicitando o que precisa para cumprir este propósito. Oferecer e receber, esta é a mensagem.
- *Exercícios de concentração*: são os mais variados, desde pintar varas longas diferentes para criar estruturas a realizar séries numéricas. É fundamental que sejam realizados individualmente.
- *Evitar as repetições*: é fundamental evitar repetir tópicos. Para isso, a aula deve ser mantida em dois momentos, sendo um para os alunos que resolveram com sucesso as atividades propostas e

outro para os alunos que precisam de mais tempo. O primeiro grupo realiza outras atividades e o segundo grupo estará com o professor para revisar os erros e corrigi-los.

- *As palavras nascem do silêncio*: estratégia muito completa que mescla concentração, relação de conceitos, análise e interpretação. Uma atividade ou exercício é explicado e o próximo passo é manter a calma e expor a mesma atividade apenas apontando as diferentes seções com o índice da mão. Usamos uma base inicial de mimetismo como base para a concentração.

## Universal

Conferências de jovens cientistas e cientistas de Catalunha. Estes congressos partem de um projeto científico baseado no sistema de aprendizagem de todos os alunos, individualmente e em grupo. Surgiu como uma necessidade de dar um passo adiante. São destinados a alunos do quinto e sexto ano do ensino de primária e alunos de secundária. As conclusões dos trabalhos realizados pelos alunos são apresentadas à comunidade educacional de todos os centros participantes. Atualmente participam 25 centros educacionais que abrangem as quatro províncias da Catalunha: Barcelona, Lleida, Girona y Tarragona, contando com uma média de 60 alunos por centro em cada edição. Na edição do ano de 2017, tivemos o prazer de compartilhar e trabalhar ao lado de mais de 1.600 estudantes de toda Catalunha.

Trata-se de uma estratégia inclusiva em que os alunos aplicam o método científico aprendido em suas escolas. Eles criam uma hipótese baseada em uma questão científica, investigam e obtêm conclusões. É complexo e exige que os professores sejam claros sobre o processo e, ao mesmo tempo, flexíveis para incluir diferentes contribuições e linhas de pesquisa.

Algumas competências mobilizadas a partir desta estratégia:

- Relacionamento
- Análise

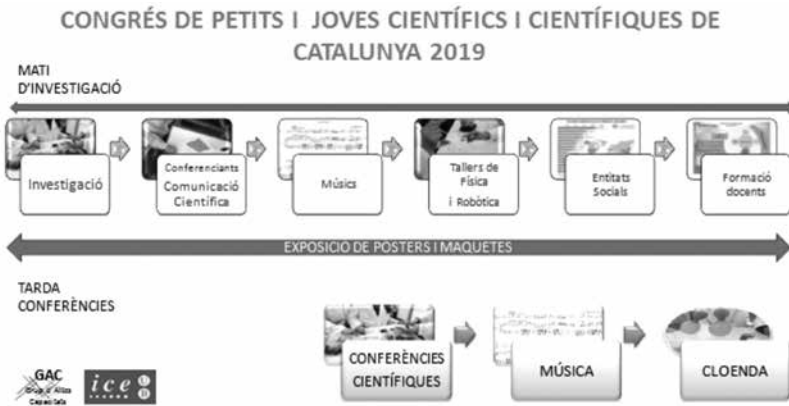
- Síntese
- Contraste
- Criatividade
- Observação
- Curiosidade

### **Questões de valores**

A chave para este projeto ser bem-sucedido é dar atenção à dimensão emocional. Cada aluno equilibra suas potencialidades com seus limites. Falamos de responsabilidade, de desafios, de corresponsabilidade, de motivação, de alegria, de gestão do tempo e de sentir que aprendemos em liberdade. Voe para onde quiser, sem limites. Em suma, para encontrar o seu lugar oferecendo o melhor de si.

A organização dos congressos é laboriosa e se assemelha a um relógio de alta precisão. Contém as seguintes etapas:

- Espaço de pesquisa
- Obtenção de conclusões
- Trabalho de redação de professores.
- Workshops de comunicação científica.
- Espaços de exposição de materiais, maquetes e cartazes científicos produzidos nos centros.
- Música ao vivo a cargo dos alunos.
- Workshops científicos sobre física e robótica relacionados ao tema de pesquisa.
- Visita a um monumento histórico (de acordo com a edição de cada ano).
- Conferências científicas.
- Exposição de entidades sociais ou empresas.
- Formação de professores.
- Conclusões finais.

**Figura 3** – Congresso de jovens científicos e científicas

Fonte: Congresso de jovens científicos e científicas.

## Palavras finais

É responsabilidade dos professores e do sistema educacional como um todo conhecer o funcionamento da mente dos alunos com altas habilidades intelectuais se quisermos responder às suas necessidades educacionais. Outros aspectos da melhoria no ensino dos alunos com altas habilidades são os seguintes:

## Intervenção educativa

- O que buscamos é a eficácia, eficiência e efetividade de cada aluno a partir da intervenção educativa, com estratégias válidas para cada aluno, centro educacional e família (TOURÓN, 2004). A intervenção educativa deve ser concreta para alcançar os objetivos propostos. Como exemplo, estão as estratégias específicas e universais que explicamos anteriormente.
- Ressaltamos o sistema de aprendizagem como um processo proativo de um momento específico no crescimento e evolução dos alunos, podendo ser revisado a qualquer momento do curso para acompanhar o desenvolvimento de cada um.

## Formação

- Apesar de parecer óbvio, a formação inicial e permanente de professores e gestores da administração e de centros educativos é essencial. Deve ser acompanhada por uma visão aberta e baseada na observação e nas conclusões obtidas nas salas de aula. Isto é que deve marcar o caminho a seguir. Os verdadeiros protagonistas de seu próprio sistema e processo de aprendizagem são as crianças. Eles e elas nos fazem guias para sermos seus melhores professores.
- Se realmente fizermos e nos sentirmos assim, todos nos beneficiaremos. Nesse sentido, o corpo docente deve incluir como um de seus objetivos formar toda a comunidade educativa. Algo como desenhar um terno à medida.
- Os próprios professores devem ser capazes de identificar alunos com altas habilidades. Este reconhecimento fornece uma consciência de cada aluno, suas habilidades, competências e estado emocional. Em outras palavras: usar metodologia e avaliação como estratégias na arte e no ato de aprender.
- Embora estudantes com altas habilidades sejam identificados por agentes externos aos centros educacionais, também é importante a percepção direta do professor e sua relação com o aluno. A formação inicial e permanente da faculdade de professores é essencial para aumentar a conscientização sobre essa realidade por meio de uma visão profunda e holística.
- As estratégias e metodologias citadas neste artigo estão inscritas no que denominamos como *gesto inclusivo* que implica em ensinar a alguém sabendo que cada um aprende como ele é, tal como expressa Skilar (2017). Desta forma, são criadas atmosferas de igualdade e linguagens do bem comum onde a equidade é sentida e respirada por todos. Apenas uma escola inclusiva nos levará a uma empresa inclusiva, mas precisamos de um trabalho sensível que deve começar desde cedo.

## Referências

- ACEREDA, A.; SASTRE, S. *La superdotación*. Madrid: Síntesis, 1998. p. 25-68.
- BELMAR, M.; VILLALOBOS, A. (2013). La formación para el límite superior: ¿Alumnos con talentos o superdotados? *Convergencia Educativa*, 2013, 3, p. 9-20.
- DAVISON, R. J. *El perfil emocional*. Barcelona: Destino, 2012.
- GLADWELL, M. *El punto clave: cómo los pequeños cambios pueden provocar grandes efectos*. Madrid: Morata, S.L., 2011.
- HAIER, R. *La neurociencia de la inteligencia*. Nueva York, N.Y, 2016. ISBN 978-1107461437.
- MARTÍNEZ, M.; GUIRADO, A. (Coords.). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó, de Irif, S.L., 2012. p. 33-75.
- OCDE. Disponível em: <http://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceprinciples/37191543.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- PFEIFFER, S. El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 2011, p. 66-95. Recuperado de: [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)
- ROBINSON, K. *Escuelas creativas*. Barcelona: Destino, 2016. ISBN 9788466335041.
- SÁNCHEZ, E. *La superdotación intelectual*. Madrid: Aljibe, 2009. p. 45-111.
- SKILAR, C. *La diversidad y la igualdad en el lenguaje de la ética*. Más allá de lo jurídico. Jornades d'Experiències Inclusives Educatives i Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, 2017.
- TOURÓN, J. De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. *Pearson Educación*, 6, 2004, p. 369-400. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19959/1/De%20la%20superdotacion%20al%20talento.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

TOURÓN, J. *La diferenciación del currículo y la instrucción para los alumnos de alta capacidad*. 2012. Disponible en: <http://www.javiertouron.es/2012/05/la-diferenciacion-del-curriculo-y-la.html>. Acceso em: 14 mar. 2019.

TOURÓN, J. *Desgranando las estrategias docentes más efectivas. ¿Qué dice la investigación?* 6 de marzo del 2017. Disponible en: <http://www.javiertouron.es/>. Acceso em: 15 mar. 2019.





## CAPÍTULO 7

# INTEGRAÇÃO ESCOLAR: O CASO DA SUÍÇA

*Laurence Gianora*

### **Introdução**

O texto a seguir trata dos aspectos históricos, sociopolíticos e conceituais da problemática em torno do processo de integração da chamada escola ordinária com a escola especial. O contexto em destaque é o da realidade suíça vista sob a ótica do que aconteceu no estado de Friburgo nas últimas décadas. Conduzido de forma concêntrica, o texto parte do âmbito mais geral da Europa, comparando atitudes e concepções de vários países, passando pela realidade da Suíça, em sua diversidade cantonal dentro da unidade federativa, até chegar na ponta da implementação das medidas dirigidas pelo estado de Friburgo em suas consequências práticas nos atos pedagógicos concretos. Trata-se de uma visão processual e de conjunto que procura informar e fazer refletir, descrevendo e exemplificando mais do que desenvolvendo análises aprofundadas sobre os vários aspectos da questão.

## Um Olhar sobre a Questão na Europa

A questão da integração, e mais particularmente da integração escolar das crianças portadora de necessidades educativas particulares ou especiais, preocupa os governos de vários países dentre os quais o da Suíça.

Num primeiro momento, até os anos 1960, mais ou menos, crianças e adultos que apresentavam necessidades particulares eram simplesmente colocados em instituições específicas, tipo asilos, situadas em geral fora das cidades. Eles eram literalmente excluídos da sociedade e seus direitos não eram respeitados.

A partir dos anos 1970, seguindo-se princípios tais como a valorização de cada papel social e a normalização das relações entre todos os papéis sociais, começou-se então a reconhecer que tais pessoas deveriam dispor das mesmas condições de vida de todos os demais numa mesma sociedade.

Ao longo dos decênios seguintes, o estreitamento da relação entre os profissionais de educação e os pais ou responsáveis de tais alunos evoluiu pouco a pouco para deixar aos responsáveis e aos alunos um maior espaço nas decisões e nos projetos que implicavam esse público-alvo.

Hoje podemos notar o impacto da mudança de mentalidade social em relação a essa realidade. O maior espaço de divulgação dado pela grande mídia à questão das diferenças, por exemplo, ajudou paulatinamente a modificar as representações das particularidades do público-alvo e ajudou também a abrir a discussão pública sobre as melhores formas para a integração, mesmo se o conjunto de alunos dito particular ou especial em suas necessidades ainda continua sendo estigmatizado por alguns dos seus colegas e até por certos professores.

A tendência atual é do desenvolvimento de políticas que visem a integração desses alunos no âmbito da escola, propondo-se recursos os mais variáveis em termos de pessoal suplementar, instrumental auxiliar, formação contínua do corpo docente regular e mesmo aquisição de equipamentos, quando antes tais alunos ou iam para escolas especializadas ou eram separados em classes especiais. A Suíça e a Bélgica são exemplos de países que exploraram bastante essas duas possibilidades.

Contemporaneamente, na Europa, a ênfase das políticas a esse respeito é posta muito mais na implementação de práticas orientadas para a integração de quase todos os alunos no ensino ordinário. É o caso de países como Itália, Suécia e Noruega. Ou então a prioridade é orientada ao fortalecimento de diversos serviços que assegurem um processo de aprendizagem mais cuidadoso para aqueles alunos, fortalecendo os laços entre os dois sistemas de educação ainda existentes. É o caso de países como a França, a Áustria, a Dinamarca, a Finlândia e o Reino Unido.

É importante destacar que a terminologia utilizada para designar tal público varia consideravelmente. Enquanto alguns países ainda conservam em seus termos uma referência clara às categorias de “handicaps”, colocando o acento sobre a deficiência ou o retardo daqueles alunos, outros já há muito mudaram sua forma de tratamento dando ênfase aos aspectos “necessidades educativas particulares ou especiais”. Tais diferenças na terminologia definem os critérios de determinação das “necessidades educativas” do público em questão e, por conseguinte, das maneiras de lidar com as questões no plano dos investimentos governamentais.

## **O Contexto da Suíça**

No que concerne ao número de crianças identificados como necessitando de cuidados especiais, constata-se uma grande variação nas estatísticas dos países europeus, que vai de cerca de 1% na Grécia a mais de 10% em países como Islândia, Finlândia e Dinamarca. Na Suíça, particularmente, essa taxa varia em torno de 6%.

Na Suíça, segundo a CDIP Conferência Suíça dos Diretores de Instituições Públicas, a situação evoluiu para melhor nos últimos anos, principalmente desde janeiro de 2004, quando passou a ser desenvolvido e implementado um novo plano financeiro destinado à questão. Com efeito, tal plano implicou a redistribuição dos papéis e das tarefas entre os Estados membros da federação (Cantons) e a Federação, e houve uma transferência integral da responsabilidade de escolarização do público-

alvo para os Estados. Estes se comprometeram no sentido de favorecer a integração escolar do público dito especial nas escolas ordinárias.

De maneira geral, em termos legais, as principais mudanças dos últimos anos foram: a criação de diversos serviços cantonais para intermediar as relações entre a educação ordinária e a especial; a modificação da forma de financiamento para ampliar a oferta dos serviços de integração; a ampliação dos canais de interlocução entre os poderes públicos e as famílias; a mudança na concepção dos indivíduos necessitando cuidados educativos particulares ou especiais; a evolução de uma perspectiva médico-patológica do domínio para uma perspectiva psicopedagógica acerca de cada questão, e o estabelecimento dos chamados Projetos Pedagógicos Individualizados (PPI) dentro daquele grupo de alunos.

### **No Canton de Friburgo**

O Canton de Friburgo introduziu o princípio da integração escolar através de uma lei datada de 22 de setembro de 1994. Desde então, todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais ou particulares passaram a ser acolhidas nas escolas ordinárias, e instituições com condições especiais de acompanhamento educativos passaram a ser utilizadas somente quando entraves nas possibilidades de desenvolvimento dos alunos ditos diferentes no seio da escola ordinária se impuseram, levando-se em conta, em cada caso, questões ligadas ao ambiente escolar e organizacionais.

Integrar passou a significar concretamente, no contexto friburguense, escolarizar os alunos necessitando de cuidados específicos nas escolas ordinárias. Isso quer dizer que o sistema escolar do Canton teve que se modificar para permitir que as escolas públicas garantissem uma aprendizagem visando o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de efetivamente todos os alunos. E mais, o sistema passou a ter que contribuir de forma equitativa para enriquecer reciprocamente cada aluno de todas as classes em termos do respeito às diferenças, do desenvolvimento da

autonomia, da responsabilização pessoal, das estratégias de protagonismo infanto-juvenil e do domínio das regras de convivência social.

A partir de 1999, a implementação do Serviço de Integração dos alunos com necessidades especiais com os demais, sobre tudo para aqueles com importantes problemas físicos e mentais, veio completar o conjunto das medidas educativas disponibilizadas pelo estado de Friburgo.

A gestão do Serviço de Integração foi fixada na cidade de Romont foi este serviço que se ocupou da implementação das chamadas Medidas de Apoio e Reforço (MAR) nos níveis básicos da educação. Na prática, tais medidas implicam em uma equipe de professores especializados dando suporte e acompanhamento aos alunos ditos diferentes dentro das classes ordinárias.

Depois de 2004, com a votação do citado projeto de lei que reformou a alocação e distribuição de verbas estatais, assim como os papéis dos Estados e da Federação, O Conselho do Estado de Friburgo fixou as condições nas quais a integração deveria se dar para que uma instituição pudesse se beneficiar da ajuda financeira. Como antes dessa reforma era o chamado Seguro Invalidez (AI) quem garantia as condições materiais de alunos com necessidades educativas especiais, o Canton de Friburgo passou a gerir tal situação através do Serviço de Ensino Especializado e Medidas de Assistência (SESAM) e as condições foram dispostas da seguinte forma:

- A Educação Precoce Especializada ficou a cargo do Serviço Educativo Itinerante (SEI). Essa ação é direcionada para os alunos diferentes cujos desenvolvimentos limitados podem comprometer a aquisição dos objetivos curriculares mínimos estabelecidos pelos parâmetros do Canton no chamado Plano de Estudos Romanos (PER). Ela consiste numa avaliação das necessidades pedagógicas de cada aluno, para atuar no auxílio preventivo e proativo na escola, no estímulo e incentivo adequado a esse aluno no contexto familiar e aos pais ou responsáveis. O principal objetivo do SEI é o estímulo ao desenvolvimento global dos alunos e sua preparação para a escolaridade.

- A Logopedia Pré-escolar. Trata-se de um acompanhamento que se endereça aos alunos com graves dificuldades de linguagem e de comunicação segundo os critérios definidos pela DICS (Direção da Instrução Pública, da Cultura e do Esporte). Ela consiste na prevenção e no acompanhamento da evolução dos problemas de linguagem e comunicação, no encaminhamento para consultas e tratamentos individualmente ou em grupos, bem como da orientação e conselhos aos responsáveis.
- A Psicomotricidade Pré-escolar. Endereçada aos alunos que apresentam problemas psicomotores graves sem relação com a ergoterapia ou a fisioterapia. Tal medida consiste na avaliação e no acompanhamento de distúrbios psicomotores, no encaminhamento de consultas, orientação e conselhos para os responsáveis.
- O apoio especializado nas escolas em termos de ensino, assim como o encargo das características do ensino residencial a partir de escolas especializadas.
- As Medidas pedagógico-terapêuticas. Dispensadas na escola ou em instituições especializadas, a depender do caso.
- Os Conselhos especializados. Dispensados nas escolas ou por instituições especializadas.
- Os serviços de transportes necessários para a implementação de tais medidas.

O plano de acolhimento do público portador de necessidades particulares nas escolas ordinárias de Friburgo repousa numa oferta de base e em três eixos que incluem: a) As Medidas de Assistência Ordinárias (MAO), como no auxílio especializado às escolas (nos distúrbios de aprendizagem, nos acompanhamentos dos baixos QI. (QI abaixo de 50 e distúrbios leves do comportamento, por exemplo); b) As Medidas de Apoios e Reforço (MAR), com o auxílio indireto em classe para distúrbios leves ou acompanhamento técnico direto com um especialista dentro da classe. (Algumas espécies de autismo, problemas motores ou vários distúrbios ao

mesmo tempo, por exemplo). c) Medidas Pedagógico-terapêuticas (MPT), que podem ser em termos de logopedia, psicomotricidade ou psicologia escolar, dispensadas em sessões dirigidas dentro de centros de recursos específicos, o mesmo se passando em relação ao suporte contra a surdez e os déficits graves de visão.

Temos, então, dois tipos de medidas não terapêuticas: as Medidas de Assistência Ordinárias (MAO) e as Medidas de Apoio e Reforço (MAR). Estas últimas se distinguem das primeiras pela duração, pela intensidade, pela especialização exigida a implementação e pelas consequências na vida dos alunos. E, quaisquer que sejam os tipos de medidas, elas estão disponíveis em cada estabelecimento.

Exemplos de medidas de assistência ordinárias (MAO) desde então implementadas no primário (do 1 ao 8 Harmos) e no secundário (do 9 ao 11 Harmos) são: lições de consolidação, atualizando certos avanços nas diversas áreas envolvidas ; suporte de classe, para classes consideradas muito numerosas ; cursos de idiomas para estudantes migrantes alocados, para evitar que dificuldades com a aprendizagem dos idiomas oficiais ou outras questões linguísticas e culturais sejam tomadas como necessidades educativas especiais ; professor de Suporte de equitação, individualizado ou para um pequeno grupo; intervenção direta, abaixo de uma certa duração (o equivalente a 1 ano ou 40 unidades de apoio para um mesmo estudante ; Classe de apoio: 6 a 11 alunos no máximo, de diferentes idades, se beneficiando de um projeto pedagógico individual numa mesma classe, com suporte a partir de 5H (terceiro ano do primário) ; reunião de acompanhamento e orientação para crianças com alto potencial, um turno por semana ; medidas de apoio para alunos com grandes dificuldades comportamentais. As partes interessadas da unidade móvel podem vir para apoiar o professor em sala de aula ou os alunos são colocados por um período especificado em uma “classe de retransmissão”, e, por fim, outras medidas julgadas necessárias pelos professores especializados.

As medidas citadas anteriormente se referem aos estabelecimentos escolares do Estado como um todo. Em relação às medidas que se referem especificamente às aulas, destacamos: a modificação do tempo dos

chamados ciclos escolares (subdivisões do primário e do secundário), o que, nesse caso, significa a extensão ou o encurtamento do tempo mínimo que cada aluno tem para adquirir as competências exigidas por lei Ciclo 1 (entre 1 e 4 anos) e o ciclo 2 (entre 5 e 8 anos).

Em relação às Medidas de Apoio e Reforço (MAR), podemos citar o suporte especializado que consiste: no acompanhamento dos estudantes desde o jardim de infância (1 e 2 anos), com o apoio do serviço educativo itinerante; no monitoramento de alunos com necessidades particulares cujos responsáveis, ou eles mesmos, não são a favor de serviços de integração; ou no acompanhamento dos estudantes cujos responsáveis e eles mesmos querem a integração. Neste último caso, um número de unidades de apoio educativo especializado é disponibilizado (1-6 unidades de 50 minutos semanais), em adequação com as necessidades específicas do aluno; ou ainda, no monitoramento individualizado de estudantes de alto potencial (HPI). E, por fim, especificamente em relação às aulas: aulas de educação especial (nos centros e instituições credenciadas); aulas de idiomas; aulas de observação em escolas especializadas; e aulas pré- formação, também em escolas especializadas.

### **Confrontando Perspectivas: os pros e contras da integração**

Uma instituição ou escola especializada é, por definição, uma estrutura escolar que só acomoda crianças com problemas, ou crianças com dificuldades de aprendizagem, ou que só fornece aulas para crianças no final da escolaridade obrigatória. As dificuldades podem ser motoras (físicas), sensoriais (surdas-mudas, deficientes visuais, cegas) ou mentais (atrasos, autismos, trissomias). As dificuldades de aprendizagem também têm origens e sintomas diferentes: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), disfasia, dislexia, transtorno de déficit de atenção, transtorno comportamental ou distúrbio de linguagem.

Ao definir as prioridades da educação geral, o Plano de Estudos Romanos (PER) enfatiza o papel que a escola deve desempenhar na aprendizagem da convivência: “Desenvolver o autoconhecimento físico,



intelectual, afetivo e emocional para agir e fazer escolhas pessoais. Tomar consciência das várias comunidades e desenvolver uma atitude de abertura aos outros e sua responsabilidade cívica”.

O papel da escola nesse contexto é o de garantir a integração perfeita de alunos com necessidades especiais em uma sala de aula ordinária. Esta integração deve normalizar as trocas entre todos os alunos, desenvolver a tolerância face à diferença e conduzir, graças às interações escolares, a uma integração social dos alunos em dificuldades.

Aulas de apoio (MAO) ou aulas especializadas (MAR), como aulas de idiomas, estão fora da escola normal e só reúnem alunos que têm dificuldades de aprendizagem sem que tais dificuldades se devam a um disfuncionamento físico ou mental. Estas aulas são apoiadas por professores especializados que se adaptam aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças.

O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais é baseado em diferentes critérios em diferentes países. As reflexões na Suíça estão atualmente nas discussões sobre o equilíbrio e a relevância de tal integração. As principais questões são ainda: como integrar “realmente” esses alunos? As classes heterogêneas podem promover o desenvolvimento de habilidades e atitudes sociais em relação a pessoas diferentes?

Os termos “estudantes com necessidades especiais” ou “estudantes com necessidades educacionais particulares” geralmente se referem a crianças com problemas de aprendizagem e/ou comportamentais, bem como pessoas com consideráveis problemas, sejam motores, sensoriais ou mentais. Não podemos colocar no mesmo âmbito um estudante migrante, que não fala a língua do país de acolhimento, e um aluno com problemas motores, por exemplo, pois seria multiplicar a complexidade das situações.

A integração dos estudantes em dificuldade deve refletir a composição da sociedade. Quaisquer que sejam os perfis das crianças, a escola deve ensiná-los a viver juntos e colaborar, apesar das diferenças. O risco é que os alunos com aprendizado sem empecilhos sejam retardados

em seus desenvolvimentos. Essas tensões surgem quando os alunos em dificuldade recebem treinamento especial, o que pode ser percebido por seus colegas de classe como injusto, o que já se observa na prática.

O sistema escolar não pode ser justo para todos, se cada aluno recebe os mesmos suportes que ele usa para progredir. Por outro lado, a oferta de apoios específicos a alunos individuais também contribui para a sua exclusão, pois a diferença de tratamento sugere que alguns foram favorecidos.

Do ponto de vista dos professores, a chegada de alunos com necessidades educacionais especiais complicou a organização e a gestão da sala de aula. Professores comuns permanecem responsáveis por todos os seus alunos, apesar do apoio de professores especializados. É também um novo desafio para um e outro, o desafio da famosa colaboração, com realidades, formações, estatutos, funções e salários diferentes.

### **Desafios da Integração Suíça**

Nas linhas que se seguem, permito-me de repetir as palavras da Senhora Anne Emry-Torracinta, Conselheira de Estado no Cantão de Genebra, que resumem perfeitamente o desafio da escola inclusiva para o estado.

Uma escola inclusiva preocupa todos os alunos, [...] §Seja um aluno com dificuldades, seja aquele que tem um alto potencial, seja aquele que é um atleta de elite, e que a escola deve organizar um horário particular para ele, seja aquele que tem problemas de dislexia, seja aquele que simplesmente precisa de apoio para aprender a ler, aquele que precisa de um assistente de integração escolar ou aquele que vem da migração, todo estudante tem o direito de estar na mesma escola que seus pares. A Escola Inclusiva vai muito além dos alunos com deficiência§ [...] A Escola Inclusiva não começou hoje e não terminará em um ano, dois anos ou dez anos. É um caminho iniciado há muito tempo, talvez nem sempre tão rápido quanto alguns pais ou algumas associações gostariam, mas é um caminho que o estado tomou. §Esse caminho continuará em um ritmo que será aquele que os meios que temos disponíveis nos permitirão seguir. [...] §, mas a Escola Inclusiva

não é apenas uma questão de meios, é também uma questão de pensar a escola de maneira diferente.

Pensar na recepção das diferenças na escola é inverter a lógica. A integração escolar está passando da educação especializada para a integração. A escola inclusiva vai da acessibilidade à compensação: adaptações educacionais, sociais e físicas. É exatamente isso, a palavra descartada: “compensações”.

Então, é isso: os alunos com necessidades educativas especiais são normalmente matriculados na escola regular (solução integrativa e inclusiva). Se isso não é possível, eles são educados em uma escola especializada, mais adequada às suas necessidades (solução separativa).

Abaixo podemos ver a evolução do número de alunos que beneficiam de várias medidas de integração na escola primária do cantão de Friburgo. São crianças com medidas de apoio regulares (MAO) e de reforço (MAR). Nestes últimos também estão incluídos alunos com faltas, mais ou menos graves, em graus diversos de audição e visão.

O número de crianças aumentou de 477 no ano letivo de 2012, com 660 ao de 2016. Neste podemos ver que o Estado de Friburgo manteve seu compromisso de política de integração e fornece os meios para fazer cumprir a lei. Não estão incluídos nestas estatísticas, estudantes que frequentam escolas e centros especiais.

Ao recuperar os arquivos de imprensa oficial do Estado de Friburgo, foi possível representar graficamente a evolução do número de alunos com necessidades educacionais especiais entre o ano letivo de 2010 e o de 2016. Crianças de língua francesa da escola primária de Friburgo, beneficiando de medidas de ajuda de reforço (MAR). O cantão de Friburgo tem duas comunidades linguísticas (a francófona e a germanófona), uma vez que está geograficamente localizado entre os cantões de língua francesa e alemã. Tal como os 26 cantões soberanos, o sistema escolar dos alunos de língua alemã de Friburgo é diferente do dos falantes de francês em termos de programas, visões, meios, etc. Este poderia ser o assunto de outro estudo. No entanto, a nova lei de educação especializada sendo cantonal, deve ser aplicada para ambas as comunidades.

Podemos ver um desenvolvimento constante e estável do número de alunos até 2015 (208 em 2010 e 251 em 2015). Um declínio de 19 estudantes em atendimento é observado em 2016. Ainda é prematuro fazer suposições e tirar conclusões.

No entanto, as atitudes positivas dos professores dependem principalmente da experiência com esses alunos, formação de professores, apoiá-lo pode receber, o tamanho da classe e carga de trabalho. Na professores gerais, secundárias (9 a 11 Harmos) são menos entusiasmados do que seus colegas que lecionam de 1 a 8H. A integração dos alunos com necessidades educativas especiais progrediu mais no contexto da escola primária (4 a 12 anos) no nível secundário (13 a 16 anos). Isso é porque eles têm muito menos experiência na matéria e que a sua abordagem aos jovens como um mestre de uma disciplina é menos geral.

É necessário fazer esforços financeiros adicionais. Eles poderiam ser da ordem de não restringir o número de apoio especializado para 6 unidades de 28 por semana para um estudante para medir benefício de assistência reforçada (MAR) ou para configurar classes de piloto, onde professor comum e trabalho especializado em conjunto, em parceria e co-ensino.

A integração dos alunos em dificuldade na escola obrigatória foi feita pela pequena porta, à vontade dos professores comuns. Agora, é uma obrigação e a formação básica desses professores ainda não fornece os meios didáticos de diferenciação, exceto o de clarear o programa ou pesar as notas. Quanto à formação de professores especializados em Friburgo, é possível formar na Universidade, sem passar pela Escola Superior Pedagógica (formação de professores primários). Assim, muitos professores especializados deixam a Universidade com ferramentas específicas, sem um conhecimento real dos programas de 1 a 8H. Isso muitas vezes cria discrepâncias, diferenças de percepção entre os profissionais.

Além disso, a Diretoria de Educação Pública, Cultura e Esporte (DICS) impõe os meios didáticos que os professores comuns devem usar. Evidentemente, esses meios mudam ao longo das décadas, exigindo

muitas melhorias de trabalho para os profissionais, reconstruindo cursos em termos de objetivos e formas de torná-los compatíveis com novas nomenclaturas.

Conhecemos as expectativas básicas que todo estudante comum deve ter no final de cada ciclo. Talvez se possa ter a audácia de confiar no professor para escolher por si mesmo os meios pedagógicos que dão sentido à sua transmissão de aprendizado, àqueles que ele ama? A maioria dos professores desenvolve tantas ferramentas, faz perguntas sobre como fixar uma noção de qualidade, é criativa e tem experiência de campo que ninguém tem. Às vezes é uma pena ver tantos impulsos inovadores e espontâneos desaparecerem sob as restrições administrativas impostas. Outra possibilidade seria integrar os professores de campo em pensar sobre a relevância de mudar ou modificar os métodos de ensino.

Esforços financeiros devem continuar, assim como novas ações de treinamento educacional. Uma reflexão sobre a possibilidade de permitir aos professores a liberdade de usar seus meios e ferramentas didáticas deve ser colocada em prática, a fim de garantir, se realmente desejarmos, uma escola inclusiva para crianças com necessidades especiais. Isso permitiria que todo estudante, seja ele quem for, estivesse em seu lugar em uma escola regular “para todos”, aqui e agora.

### **À Guisa de Conclusão**

Como professora especializada, tive a oportunidade de trabalhar nos dois tipos de sistemas. Meus olhos são e permanecem focados nos alunos que eu tive e tenho ao meu encargo, em seu bem-estar e em suas possibilidades de progredir numa classe tão harmoniosamente quanto possível com respeito a cada particularidade.

Um dos pontos fortes das aulas especiais (MAR) é que todos os alunos encontram dificuldades em sua aprendizagem, independentemente de seu grau. Se as crianças não moram no distrito escolar, elas se encontram, interagem espontaneamente e se desenvolvem durante os intervalos, as refeições às vezes são compartilhadas ao meio-dia e pelo

trabalho de descompartmentalização das classes mais avançadas nos centros. Laços sociais verdadeiros ou mesmo amor podem aparecer nessas interações.

Outro ponto forte deste tipo de aula é poder conduzir os estudantes a partir de onde eles realmente estão, para fazê-los progredir desde sua zona proximal de desenvolvimento, usando meios e ferramentas pedagógicas específicas dos ensinamentos especializados. As lições relacionadas diretamente à prática são possíveis e integradas em uma programação semanal. Lembro-me, por exemplo, de algumas receitas culinárias trabalhadas em francês, em matemática, mesmo em ciências e geografia, e executadas com um professor de economia doméstica.

Finalmente, a própria equipe pedagógica que trabalha com essas crianças e jovens é localizada numa região central, o que facilita o encontro e as trocas entre diferentes profissionais em reuniões formais, mas principalmente informais. Isso fortalece os laços, a sensação de poder conduzir os limites, o que é também propício para o desenvolvimento de projetos escolares mais ousados.

O ponto negativo dessas ações de descompartmentalização dos grupos dos bairros pode ser para os alunos uma espécie de isolamento social nos bairros onde eles moram, já que os colegas dessas classes diferentes moram em lugares diversos. O perigo para os profissionais é perder a relação com a norma e “nivelar” seus objetivos, ou seja, não estimular de maneira convincente o avanço da aprendizagem de tais alunos.

A intuição anteriormente descrita foi uma das minhas forças motrizes para mudar a estrutura das minhas ações e trabalhar em uma aula de desenvolvimento na cidade de Friburgo. A título de ilustração: havia 6 classes de desenvolvimento na cidade, divididas em escolas regulares em três grandes bairros. Em geral, os alunos com dificuldades de aprendizagem, tendo repetido um ano e/ou apresentando problemas comportamentais foram incluídos nessas classes. Com a adoção da nova lei escolar sobre educação especial e o desejo de integrar alunos com necessidades educacionais especiais, essas classes foram legitimamente excluídas das medidas comuns de assistência (MAO ou MAR).

Graças à regulamentação da aplicação desta lei feita posteriormente, as classes de desenvolvimento foram reformuladas em “classes de suporte”. Os alunos puderam seguir, e continuam a seguir, um programa adaptado em uma pequena classe (da faixa etária entre 6 e 11 alunos com ajuda comum, MAO) em uma escola regular.

A questão era importante porque, com o encerramento planejado das aulas de desenvolvimento, muitos alunos teriam sido integrados em uma classe comum, com apenas 2 a 4 unidades de apoio especializadas, em contraste com 28 pelo que estava estabelecido anteriormente.

O exemplo descrito acima ilustra como o processo de clivagem e a diferença de ritmo no campo, entre as pessoas que decidem e promovem um sistema escolar, os estudantes e as pessoas que trabalham implementando a prática.

Para que se possa fazer uma ideia, a diferença entre uma classe especial (exceto aquelas para crianças com deficiência mental grave ou com dificuldades de linguagem específicas) e uma classe de apoio é principalmente inerente a uma avaliação do QI. Mas para isso é necessário que um jovem se beneficie de medidas de assistência e reforço (MAR) e os pais podem se opor a esse tipo de teste.

Às vezes, eu encontro o mesmo tipo de alunos que eu tive antes, com o requisito adicional de ter que seguir um programa mais próximo do circuito regular primário, especialmente com o aprendizado do segundo idioma parceiro (que no caso das minhas turmas é o alemão), temas da ciência, geografia e história relacionados com o currículo romano (PER).

Ora, os alunos que participam de uma aula de suporte têm dificuldades gerais de aprendizado. Eles chegam na minha classe com uma baixa autoestima, a sensação de “serem nulas”, cansada dos esforços para manter a cabeça fora da água e finalmente afundam. Quando os pais aceitam que seus filhos e filhas estejam fazendo um estágio em uma aula de apoio para uma possível orientação escolar diferente, são estes últimos quem mais concordam com seus pais, para que eles possam novamente “respirar” na escola e também porque eles possam se relacionar com os

alunos que têm necessidades educacionais especiais, mesmo que sejam diferentes das suas. Os pais também percebem, em seus filhos, o prazer encontrado em ir à escola e a autonomia encontrada para fazer o dever de casa sozinhos.

Há 9 anos trabalho em classes de apoio, e observo que no processo de integração dos meus alunos ‘especiais’ ao resto do corpo da escola não está em jogo somente a maior proximidade com as crianças da vizinhança. A exclusão é exercida pelas relações que os pais e demais adultos do entorno das crianças têm com a educação que receberam, nos seus próprios valores e nos valores que eles, pais e responsáveis, transmitem para seus filhos e filhas.

Mas o que pode ser alcançado ainda na escola primária e que cria ligações, são portais para um tipo de lições em uma sala de aula comum. Este ano (2018), por exemplo, três dos meus alunos, em idade escolar 7H (sétimo ano do sistema Harmos), com um nível de escolaridade de, no máximo, 6H, conseguiram seguir o programa básico de alemão com uma turma ordinária de 6 horas semanais.

Desde o início do próximo ano letivo, meus alunos serão integrados para aulas de ciências e música em uma aula de 5H, o encarregado da turma irá co-ensinar comigo. Estas são aberturas concebíveis entre professores comuns e especializados, quando estão entram em sintonia, com os projetos convergindo numa mesma direção, sem o aumento da carga de trabalho dos professores comuns. E o mais importante é que se um tal desafio deixar de fazer sentido para os alunos ou os professores, as classes podem ser simplesmente separadas novamente.

E esse último ponto representa o fator essencial de uma verdadeira integração para mim: não podemos perder de vista o apelo no senso comum. Temos que nos perguntar continuamente sobre o bem-estar de todas as crianças na escola, em detrimento da instituição unilateral de uma integração formalizada nas ações de gabinete.



## Referências

- DICS. *Sur le chemin de l'école inclusive*. Genève: DICS, 2015.
- BACHMANN, K.; PULZER-GRAF, H. P. *Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques*. DFJC/ Vaud, 2012.
- BACHMANN, K.; PULZER-GRAF, H. P. *Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière*. DFJC/ Vaud, 2012.
- KULL, M. "L'essentiel sur le système éducatif suisse" in *Educateur*. Bern: CSCRS/MScEc, 2006.
- PAPON, C. *Education et développement*. Genève: Syndicat des enseignants romands, 2010.
- DICS. Diretoria de Educação Pública, Cultura e Esporte. "Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg". Fribourg: DICS, 2012.
- CSPS. *Statistiques en pédagogie spécialisée: rapport du groupe de travail*. Genève: CSPS, 2011.
- FRIBOURG. *Dossiers de presse de l'Etat de Fribourg de 2010 à 2017*. Fribourg: EDEF, 2017.
- Sites Visitados**
- UNESCO. *Déclaration de Salamanque sur les principes et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>, 1994.
- ONU. *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Disponible en: [www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413](http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413), 2006.
- SUISSE. *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. Disponible en: [www.admin.ch/ch/f/rs/151\\_3/a2.html](http://www.admin.ch/ch/f/rs/151_3/a2.html), 2002.
- EDUDOC. *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Disponible en: [www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf), 2007.

CURIOSPHERE. *École et handicap*. Disponible en: [www.curiosphere.tv/ressource/18337-ecole-et-handicap](http://www.curiosphere.tv/ressource/18337-ecole-et-handicap), 2017.

CANADA. *Surmonter les problèmes d'intégration*. Reportage de Radio-Canada: [www.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2010/10/25/002-education-integration-eleves.shtml](http://www.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2010/10/25/002-education-integration-eleves.shtml). 2010.

CSPS. *Enseignement spécialisé*. <http://www.csp.ch/themes/statistiques/enseignement-specialise>, 2015.

## CAPÍTULO 8

### **EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E BEM-ESTAR: REFLEXÕES SOBRE A INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO PROGRAMA MARE DE CASTILLA Y LEÓN-ESPANHA**

*Jacqueline Graff Munaro*

#### **Introdução**

Cada pessoa é única e, como tal, tem suas peculiaridades, tendências e interesses diversos, com diferentes formas de pensar e agir. A aceitação dessas diferenças e necessidades é o primeiro passo para a resposta social e educacional à diversidade humana. Partindo desse pressuposto de que somos todos diferentes, a inclusão amplia sua ação para abranger todos os alunos, no sentido de que não é o aluno que se adapta ao sistema educacional, mas sim o sistema que busca responder à diversidade atual nas salas de aula (SOLLA, 2013). Assim, é possível falar de uma educação de qualidade como aquela capaz de dar uma resposta às necessidades dos alunos, individual e coletivamente.

Nesse trabalho, será analisada a experiência de educação inclusiva formal, desenvolvida no Colegio de Educación Infantil y Primaria

(CEIP) de Salamanca, cidade localizada na região de Castilla y León – Espanha, através do Programa Medidas de Apoio e Reforço Educacional (MARE), destinado a estudantes de 4º, 5º e 6º anos do Ensino Primário, extensível ao 1º e 2º do Ensino Secundário. O objetivo principal é facilitar o desenvolvimento de habilidades básicas, bem como a melhoria das expectativas pessoais, relações sociais e desempenho. A atenção se realiza depois do horário escolar, durante 10 horas por semana, com um mínimo de 4 horas para os grupos, que são abertos e flexíveis. O Programa é voltado para estudantes com dificuldades, principalmente nas disciplinas instrumentais: Linguagem e Matemática (Ordem EDU 872/2014). De forma complementar, foi realizada uma adaptação do Programa Bem-estar na Educação Primária de Carpintero (DEL CAMPO; LÁZARO; SORIANO, 2015), com foco nas relações positivas e na preparação de jovens para o enfrentamento de problemas e dificuldades.

Em relação ao contexto, esta região de fronteira com Portugal, de caráter agrícola, marcada por grandes propriedades, baixa industrialização e um setor de serviços importante, é apresentada como uma das comunidades com menos conflito, porque não é um destino preferido para a maioria imigrantes à procura de trabalho. No entanto, se defende que este contexto representa uma oportunidade na gestão de mais e melhores recursos, tanto materiais como humanos, para favorecer a inclusão.

Com uma abordagem dinâmica e reflexiva, o texto inicia com a fundamentação que norteia a ação educativa, baseada no Programa Bem-estar. Em seguida, se apresenta a aplicação do Programa MARE, como exemplo de uma prática inclusiva na educação formal. Finalmente, se anotam algumas considerações e sugestões para a inclusão.

### **Sentido e base para um desempenho educacional inclusivo**

Para tornar a inclusão efetiva, é necessário promover a presença dos alunos nas escolas e a sua participação, valorizando sua identidade como indivíduos e facilitando seu aprendizado e progresso para o máximo desenvolvimento de suas habilidades, proporcionando experiências

significativas para viver ativamente no presente e sua preparação para o futuro (UNESCO, 2005). Através de um ensino personalizado, com um currículo aberto e flexível e experiências significativas, baseadas em valores de solidariedade, colaboração e apoio, todos os alunos serão beneficiados.

O conceito de educação que Delors estabelece no Relatório da UNESCO – A educação contém um tesouro- Educação para o século XXI (1996): “aprender a conhecer; a fazer; viver juntos e ser”, constitui a base para avançar na inclusão. Portanto, é essencial a afirmação de Ainscow, Booth e Dyson (2006), pois estes autores definem a inclusão como um processo de análise sistemática de culturas, políticas e práticas escolares para tentar eliminar ou minimizar, através de iniciativas sustentadas de melhoria e inovação escolar, as barreiras de diferentes tipos que limitam a presença, além de promover o aprendizado e a participação dos alunos na vida escolar, com especial atenção aos mais vulneráveis.

Esta definição implica a necessidade de identificar as barreiras que, a partir de diferentes níveis da vida escolar, interagem negativamente com as condições pessoais ou sociais do aluno em um determinado momento; planejar, implementar e sustentar processos de inovação e melhoria escolar que superem essas barreiras e reestruturem culturas, políticas e práticas escolares existentes. Por exemplo, escolas de pais e mães ou oficinas, com a formação de grupos de trabalho, como a experiência com famílias de imigrantes recém-chegados, em Villassar de Mar, na região da Catalunha – Espanha, confirmam as possibilidades da escola para incentivar e envolver os pais na educação, através do conhecimento do funcionamento do sistema educacional, do desenvolvimento de estratégias comunicativas e do aumento do apoio educacional que os pais têm em relação aos filhos (SANTOS, 2010).

Portanto, se defende a educação para um futuro que deve contribuir tanto para a compreensão da realidade como para transformá-la. Para isso é necessário conhecer essa realidade, o contexto do qual a escola faz parte e, a partir deste ponto de partida, poder criar, por exemplo, projetos ou “eixos temáticos” onde os conteúdos se organizam para entender e atuar

sobre ela. O conteúdo, assim, deve poder ser transferível ao cotidiano da criança ou adolescente.

Na sua aplicação, as práticas educativas são transformadas graças ao compromisso do professor com a mudança, optando por metodologias ativas para uma aprendizagem dialógica, globalizada, cooperativa, motivadora, com atividades mais prazerosas, com materiais diversos, que implicam o movimento, pois as crianças precisam disso. Estas considerações práticas, como revela nossa experiência, concedem aos próprios alunos o papel de liderança, sendo o principal recurso na sala de aula. É também uma recomendação da UNESCO (2017) “usar os próprios alunos para superar os obstáculos à participação na sala de aula e contribuir para melhorar as oportunidades de aprendizagem de todos os membros da turma” (p. 33). Como já bem apoiado na literatura científica, a assistência de criança para criança ou o trabalho conjunto de tutoria entre pares, é especialmente eficaz para a aprendizagem.

Deve-se dizer que, quanto maior o nível educacional, mais reais e efetivas as possibilidades de ação no contexto. No entanto, existem muitas maneiras, dentro de um currículo flexível, para o exercício da cidadania. Um exemplo de solidariedade com o meio ambiente, que pode ser feito por crianças pequenas junto a professores e pais, pode ser a colocação de sacos para coleta de lixo em um parque ou em algumas ruas, onde isso represente um problema. Dar a oportunidade para que as crianças vivenciem comportamentos pró-sociais pode ser uma maneira de semear atitudes para o futuro e que se sintam com possibilidades de ação.

Além disso, se defende o trabalho cooperativo que, ligado ao sucesso nas tarefas, são recursos eficazes para mudar atitudes, pois a busca de objetivos comuns permite fomentar os sentimentos de amizade, tolerância e ao mesmo tempo promove a união da equipe, como demonstram as pesquisas de Cross e Rosenthal (1999), Brown (1998), Brown et al. (2007), Díaz-Aguado e Baraja (1993), Díaz-Aguado (2003).

Essas premissas se referem ao objetivo principal que é o bem-estar pessoal e social de todos. Uma sociedade deve ser construída sobre valores e a busca conjunta pela solução de problemas para que a

colaboração, o cuidado com o meio ambiente, a empatia, o altruísmo e a aceitação de seus membros sejam a base do progresso e da justiça social (CARPINTERO et al., 2015). Isso significa proporcionar aos mais jovens, especialmente em situação de exclusão ou risco, as ferramentas, não só relacionadas com as matérias instrumentais, mas também com recursos pessoais que lhes permitam enfrentar os problemas, onde o processo de ensino-aprendizagem é realizado com ajuda recíproca e a colaboração de toda a comunidade.

### **Em que está baseado o bem-estar pessoal e social?**

A Organização Mundial de Saúde (OMS), de 2006, define a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças ou enfermidades. O gozo do grau máximo de saúde que se pode alcançar é um dos direitos fundamentais de todo ser humano sem distinção de raça, religião, ideologia política ou condição econômica ou social”. Portanto, uma educação integral necessita focar no bem-estar, como a OMS enfatiza: “O desenvolvimento saudável da criança é de fundamental importância; a capacidade de viver em harmonia em um mundo em constante mudança é indispensável para esse desenvolvimento” (OMS, 2006, p. 1).

Além disso, se concorda com Carpintero et al. (2015), sobre as bases do Programa, quando defendem a escola como um local de excelência para a atenção dos jovens e um lugar ideal na promoção do bem-estar, não só pelo espaço físico e temporal, mas pelos recursos humanos de que dispõe. Trata-se de valorizar os recursos pessoais que todos os seres humanos possuem e, neste caso, os próprios alunos: comportamentos altruístas, a luta pela defesa dos direitos humanos, as relações de amizade e apego, a solidariedade, o cuidado com o ambiente local ou global (CARPINTERO et al., 2015, p. 17-21). Tudo isso está ligado à necessidade de uma vida mais significativa, dentro de um conceito pleno da Pessoa ou do Ser. Premissas urgentes, especialmente para o empoderamento de grupos vulneráveis, efetivando uma educação altruísta e transformadora.

## **Como podemos contribuir para o desenvolvimento do bem-estar na sala de aula?**

Essa é a utopia referencial que sempre procuraremos, enquanto avancemos como sociedade. Sem dúvida, a prioridade educacional que tradicionalmente tem sido dada ao acúmulo de conhecimento (rendimento) em detrimento da educação emocional (sentimento), não responde às necessidades afetivo-sociais. É que a problemática social exige tanto a aquisição de conhecimento como o desenvolvimento moral e socioemocional.

Conforme autores como López et al. (2010) e Carpintero et al. (2015), a promoção de variáveis psicossociais como autoestima, habilidades sociais, empatia, autorregulação, desenvolvimento moral, o conceito de ser humano, nos permite abordar uma série de fatores relacionados ao bem-estar pessoal e social que, de forma indireta, atuam na aprendizagem (PERTEGAL; OLIVA; HERNANDO, 2010). Vamos examinar brevemente algumas dessas variáveis: habilidades sociais, autoestima, empatia e autorregulação, que foram selecionadas e cujas atividades foram adaptadas, devido à sua importância para essa experiência, justificando sua inclusão no cotidiano escolar.

### **Habilidades sociais**

Elas envolvem a capacidade de se adaptar aos padrões de comportamento social e como um meio de promover a interação nas relações sociais entre grupos de pessoas. Educar para a convivência implica saber agir e mediar nos relacionamentos, uma vez que as situações de conflito se refletem em inúmeros contextos interpessoais. No entanto, especialmente diante do preconceito em relação às minorias étnicas e imigrantes, será essencial promover o domínio das habilidades sociais. Assim, o desenvolvimento de habilidades sociais permitirá que os mais jovens se relacionem assertivamente, previnam conflitos e se desenvolvam na sociedade (LÓPEZ et al., 2010). O treinamento de tais habilidades deve



responder a situações comuns do cotidiano dos estudantes, considerando sua capacidade de compreensão e reflexão, além de estar orientado para o seu próprio bem-estar e o dos demais.

## **Autoestima**

Desenvolver a autoestima é importante devido ao desânimo de muitos alunos, baseado na crença de que eles não conseguem aprender e passam a experimentar o chamado *desamparo aprendido*. Isso significa que eles tiveram tantos fracassos que não acreditam mais em suas habilidades ou capacidade de ação, a ponto de incorporar autojustificativas como: “Eu sou assim ... sou preguiçoso...”. Daí a necessidade de mudar essas apreciações pessoais negativas.

Isso é essencial no relativo às minorias, pois muitas pesquisas demonstram como, por meio do uso de estratégias de defesa, esses grupos conseguem preservar sua autoestima, enfrentando assim as atitudes negativas percebidas (STEELE, 1997; LOZANO; ETXEBARRIA, 2007). Além disso, de acordo com Aron e McLaughlin-Volpe (2002), a autoestima, especialmente em assuntos relacionados com o crescimento pessoal provocado pela abertura de horizontes, é um fator chave na redução do preconceito. Principalmente em contextos deprimidos, a autoestima, o esforço por mudar e a esperança se tornam essenciais (SUAREZ-OROZCO; CARHILL, 2008). E mais, a autoestima e as habilidades sociais participam significativamente nos processos de integração das minorias, especialmente com os estudantes imigrantes (GRAFF, 2010).

Portanto, de forma complementar, a intervenção educativa para o desenvolvimento da autoestima, especialmente em sua dimensão de rendimento, deve ser uma prioridade na atenção dos estudantes, como já foi demonstrado em muitos estudos (DÍAZ-AGUADO, 2003; KENRICK; NEUBERG; CIALDINI, 2007). Nesse sentido, vale ressaltar a importância de programas para minorias étnicas que promovam a melhoria da percepção e atitude frente à aprendizagem escolar e a

necessidade de oferecer oportunidades de sucesso acadêmico, associado ao prestígio social e a consequente aceitação que isso causa nos colegas (DÍAZ-AGUADO; BARAJA, 1993; DÍAZ-AGUADO, 2003).

## **Empatia**

Sabe-se que tanto a autoestima e a empatia, quanto a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa estão diretamente relacionadas com o comportamento pró-social e a atitudes de tolerância e respeito (ARON; MCLAUGHLIN-VOLPE, 2002; HOFFMAN, 2002; LOZANO; ETXEBARRIA, 2007; DAVIS, 1996; MESTRE; FRÍAS; SAMPER, 2004). São fatores sensíveis à intervenção educacional e seu aumento também pode ajudar a criar um ambiente de aceitação e tolerância (LÓPEZ et al., 2010). Da mesma forma, sabe-se que o rendimento e a atitude dos estudantes podem ser melhorados pela criação de ambientes de classe que favorecem a aprendizagem (BURDEN; FRASER, 1993).

## **Autorregulação**

Por sua vez, a autorregulação refere-se à capacidade de reconhecer as próprias emoções e as dos outros, e gerenciá-las devidamente por meio de processos emocionais, cognitivos e comportamentais. Também constitui a base para a definição de objetivos pessoais e para persistir nas dificuldades, sendo a chave para o desenvolvimento adequado, de acordo com Guerra e Bradshaw de 2008 (citado em CARPINTERO et al., 2015). Através de exemplos de situações simuladas de conflito, onde os alunos, em primeiro lugar, reconhecem os sinais físicos e emocionais (sudorese, taquicardia ...) que muitas vezes precedem a agressão, para depois poder controlá-los através da respiração e frases tranquilizadoras. Dessa forma, pode-se tomar as melhores decisões para evitar conflitos.

## **Considerações a partir da neurociência e outras teorias**

De forma complementar, os avanços da neurociência e, conseqüentemente, da neurodidática, reafirmam a importância de se

considerar o máximo desenvolvimento do potencial de cada indivíduo por meio de uma escola mais participativa e “emocionante” (FORÉS; LIGIOZ, 2009; IBARROLA, 2013). Para isso, é necessário promover atividades relacionadas à interação social e ao brincar ativamente (GUILLÉN, 2017). É que, “durante o jogo, a dopamina vai sendo liberada, o que torna que a incerteza do jogo seja uma autêntica recompensa cerebral e facilita a transmissão de informações entre o hipocampo e o córtex pré-frontal, promovendo a memória de trabalho” (GUILLÉN, 2012). De forma complementar, o teatro e a dança desenvolvem a empatia e favorecem a memória semântica (WANDELL et al., 2008 citado em GUILLÉN, 2012).

Estudos mostraram também, como as crianças consolidam na memória o conhecimento adquirido por meio de experimentação e a comprovação de hipóteses, quando suas expectativas sobre objetos são questionadas em jogos, ou quando novas situações são vivenciadas (STAHL; FEIGENSON, 2015). Assim, a surpresa é um ótimo recurso: “A curiosidade é a primeira faísca emocional que se experimenta, para que as portas da atenção sejam abertas e o conhecimento possa ser criado” (MORA, 2017).

Além disso, a neurociência defende a natureza inseparável da cognição e da emoção na aprendizagem. Isto é assim, porque o processo de receber informação sensorial passa primeiro através do sistema límbico (cérebro emocional), onde adquire um “colorido” e, sobre essa base inicial, depois as “idéias ou abstrações” são construídas, através de associações e significado, em redes neurais. Desta forma, a interação entre emoção e cognição é a chave para a memória e a aprendizagem subsequente (MORA, 2013).

Outras descobertas referem-se ao centro do prazer localizado no cérebro emocional, cuja ativação afeta nossa tendência a agir para obter gratificações e assim obter mais prazer (IBARROLA, 2013). Dada a sua importância para a motivação em aula, é necessário usar recompensas adequadamente: de forma verbal ou imaterial. Assim, estas serviriam para informar o estudante de seu desempenho e confirmar que seus esforços estão direcionados para o objetivo correto. O resultado seria um estímulo de motivação intrínseca, atuando como uma “recompensa de informação” sobre sua competência ou sentimentos de eficácia (MYERS, 2005). A

motivação, intrínseca ou extrínseca, é entendida aqui como um estado que orienta, dirige e mantém o comportamento (WOOLFOLK, 2010). A motivação intrínseca surge do sujeito, que orienta a ação para atingir seus objetivos e a recompensa, então, é a própria satisfação. No entanto, na motivação extrínseca, como o impulso inicial é externo ao sujeito, faz-se necessário o incentivo para atingir a meta.

De acordo com esse referencial teórico, os objetivos definidos e como um aspecto motivador, as TIC foram incorporadas na aula de MARE, com a participação direta dos alunos, destacando especialmente a criação de um Blog, para a realização e o registro de atividades, com o fortalecimento de uma identidade de grupo e a melhoria da convivência. Passamos a descrever a experiência em MARE.

### **A experiência didático-pedagógica em MARE – Apresentação**

A experiência relatada forma parte de um Programa mais amplo: MARE - Medidas de Apoio e Reforço Educacional - nos centros de educação pública de Castilla y León, destinado às crianças de 4º, 5º e 6º anos (9- 12 anos), e também jovens do 1º e 2º anos do Ensino Secundário. Os estudantes que participam do Programa MARE geralmente manifestam problemas comportamentais, lacunas curriculares e dificuldades de aprendizagem derivadas dos contextos desfavorecidos, incluindo minorias étnicas e imigrantes. Além da abordagem curricular, a experiência tratou sobre a autonomia, os hábitos de estudo, a concentração e o relaxamento. De forma complementar, através do Programa de Bem-estar no Ensino Fundamental de Carpintero et al. (2015), a ação educacional atuou sobre variáveis como a autorregulação, as habilidades sociais, a empatia e a autoestima.

### **Objetivos**

- Desenvolver a autonomia, os hábitos de estudo, a concentração e o relaxamento.

- Promover variáveis socioemocionais: empatia, habilidades sociais e autoestima.
- Facilitar a aquisição de destrezas e habilidades básicas, a incorporação no ritmo do trabalho em sala de aula e as demandas de diferentes disciplinas, bem como aumentar as expectativas pessoais e relações sociais para a melhoria dos resultados acadêmicos (Programa MARE).

## **Contexto**

A escola está localizada em um bairro de Salamanca que atende a uma área maior de população predominantemente itinerante com minorias étnicas, baixa escolaridade, dedicada à venda ambulante e outros empregos de baixa qualificação. As crianças da Primária, selecionadas para o MARE, são as que apresentaram dificuldades nas áreas instrumentais, em Matemática e/ou Linguagem no ano letivo anterior, 2013-2014 (Total: 12 alunos). Os estudantes foram divididos em dois grupos de seis e frequentaram uma sala de aula do centro educacional no período extracurricular, durante um ano letivo, com cinco horas semanais de intervenção direta com cada grupo. As atividades do Programa de Bem-Estar foram intercaladas com a aprendizagem dos conteúdos. O Programa MARE é voluntário para crianças, embora os pais assinem um compromisso de favorecer sua assistência.

## **Aplicação e resultados**

A partir de uma avaliação inicial, em colaboração com os tutores, foram detectadas dificuldades de leitura, compreensão e cálculo. Assim, a aplicação do Programa Bem-estar foi alternada com os conteúdos das áreas instrumentais, através de uma metodologia ativa de ensino por projetos.

No início de cada aula, se realizavam exercícios respiratórios, acompanhados de música para promover o relaxamento e a concentração. Por exemplo, se criava um contexto imaginário de praia, de campo ou de

montanha: “*Vamos imaginar que estamos passeando por um campo verde, sentimos a brisa, o perfume das flores...*”. Posteriormente, se promovia a internalização de *slogans* motivadores tais como: “- Você vai conseguir! / - Continue tentando! / -Um erro todo mundo tem ... / - Não desanime...”.

Ao longo das sessões, as atividades realizadas foram sendo incluídas no *blog* Mareazul. Na sala de informática, os alunos praticavam com jogos didáticos, selecionados de acordo com o conteúdo trabalhado. As TIC também foram usadas para criar histórias e textos diversos através de fotografias, vídeos, apresentações em Power Point ou com processadores de texto. Além disso, muitas situações de interação social e várias histórias inventadas foram representadas por meio de teatro ou fantoches criados por eles.

Especialmente ao final da aula, ao ar livre ou no ginásio da escola, foram realizados jogos didáticos dinâmicos, que envolveram exercícios físicos por 10 minutos. Por exemplo, se o *slogan* era: “7”, uma vez lançados no ar balões (com números de 1 a 10) correr, apanhá-los e dizer uma multiplicação associada a ele, por ex.  $7 \times 4 = 28$ . Outra atividade muito apreciada, era o “Jogo da aranha”, onde as crianças pulavam sobre círculos de elásticos, presos em cadeiras, tentando não tocá-los. Se isso acontecesse, “a aranha” lhes perseguia.

A criação da “Loja MARE” em sala de aula, permitiu tanto executar os cálculos em situações de compra-venda de produtos (com material reciclável), como também treinar a resolução de problemas com a moeda e o uso de decimais. Associado a essa atividade, em um canto da classe havia um banqueiro, no “Banco”, onde os “compradores”, com suas diferentes profissões e o “dono da loja” podiam receber seu “salário”.

Um dos aspectos que apresentou melhora foi a assiduidade, principalmente quando se trabalhava com computadores (1h / semana). No entanto, houve um período em que não houve observação, já que outro professor foi designado para o MARE.

Os estudantes que permaneceram e estão atualmente no programa aparentemente manifestam maior controle emocional e compromisso para continuar com seus estudos. Além disso, os professores declararam

perceber um melhor desempenho acadêmico e uma maior dedicação às tarefas escolares. De forma complementar, os resultados em relação à convivência entre iguais foram refletidos na Tabela 1, onde são detalhadas as pontuações obtidas no Questionário de Habilidades Sociais realizado com 6 estudantes.

**Tabela 1** – Comparação de pontuações em habilidades sociais

Alunos	Percentual de Conduta socialmente hábil	Nível educativo	Idade
A	70	5º	10
B	60	5º	11
C	65	5º	11
D	75	5º	12
E	77,5	6º	12
F	72,5	6º	12

Fonte: Elaboração própria baseado no questionário de Competências Sociais - Hidalgo, R. e Lama, J.

Como podemos ver na Tabela 1, os resultados do questionário de Habilidades Sociais revelam escores acima de 60%, o que significa que metade das 12 crianças, seis (50%) estavam desenvolvendo experiências satisfatórias de relações sociais.

Devemos salientar que os dados apresentados são parciais, pois o programa MARE ainda está em andamento, mas as observações iniciais indicam que pode haver uma melhora, não apenas nas relações sociais, como apreciamos na Tabela 1, mas também na empatia e autoestima, algo que pretendemos averiguar nos próximos resultados.

Em relação ao Programa Bem-estar, nas Figuras 1, 2 e 3 podemos ver alguns exemplos de atividades adaptadas (mais registros em: [educarenmare.blogspot.com](http://educarenmare.blogspot.com)).

**Figura 1** – Atividade 1.2: Conversa com um Extraterrestre



Fonte: Fotos de Jacqueline Graff.

Unidade 2: Conceito de Ser Humano: o mundo, a vida e os seres humanos valem a pena

**Figura 2** – Atividade 1.4: O ser humano tem coisas positivas



Fonte: Fotos de Jacqueline Graff.



Unidade 2: Conceito de Ser Humano: o mundo, a vida e os seres humanos valem a pena

**Figura 3** – Atividade 1.1. A corrente das emoções



Fonte: Fotos de Jacqueline Graff.

Unidade 5: A empatia ou o coração social - Conheço minhas emoções e as dos outros.

### **Reflexão final**

O programa MARE ainda está em andamento, atualmente apoiado pelo Fundo Social Europeu. Ressalta-se, como limitação da experiência aqui relatada, a falta de assistência dos estudantes devida, por um lado, às dificuldades associadas a seus contextos desfavorecidos e, por outro, pela mobilidade das famílias em busca de trabalho, com a consequente mudança de residência e de escolas, o que dificultou o acompanhamento de vários alunos. No entanto, embora haja uma percepção positiva por parte dos professores em geral, ainda não conseguimos verificar, quantitativamente, se o desempenho dos alunos pode ser aumentado, algo que se prevê em pesquisas futuras.

É necessário ter em mente que a realidade educacional se constrói sobre os objetivos definidos pelas demandas sociais, onde a escola pode ser uma fonte de reprodução do sistema ou motor de mudança, mas sem

perder de vista o horizonte de transformação. Também é a instituição, por excelência, da socialização que, junto com a família, forma a base da formação do indivíduo. Portanto, esses fundamentos da formação pessoal devem ser uma fonte de segurança, autoconhecimento e abertura ao mundo que nos rodeia. Em uma sociedade plural, fruto da miscigenação, a convivência com diferentes pontos de vista e culturas, o aproveitamento de todas as possibilidades oferecidas pela diversidade e a inclusão de todos, devem ser os principais objetivos na formação dos futuros cidadãos.

Assim, as políticas inclusivas precisam incentivar a formação inicial e continuada de professores em inovação didática, com diferentes metodologias, para unir a criatividade e a persistência. Além disso, o uso das TIC favorece as oportunidades de aprendizado e apoio dentro e fora da escola, tanto para os alunos quanto para os próprios professores.

Daí a necessidade de políticas educacionais voltadas à convivência, o que implica a coordenação entre os diversos setores sociais e investimento em recursos materiais e humanos. Não podemos esquecer que a abertura e o grau de permeabilidade de uma sociedade determinam a inclusão ou não de suas minorias. A Espanha é um país aberto à miscigenação que cresce com o fato da imigração, podemos apostar em políticas inclusivas para continuar rumo a uma sociedade plural e assim compartilhar o bem-estar, tanto pessoal como social.

Na prática docente, o ensino-aprendizagem associado ao desenvolvimento de variáveis psicossociais como a autoestima, habilidades sociais, autorregulação e empatia, são necessários tanto para a aprendizagem como para o bem-estar. Essas variáveis, associadas a uma metodologia ativa que promova a participação, o jogo, a formação para a resolução de problemas, as interações sociais por meio do teatro e das dramatizações, podem contribuir para uma educação de qualidade e favorecer a inclusão.

## Referências

AINSCOW, M.; BOOTH, T. Y.; DYSON, A. Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures. In: *England International Journal of Inclusive Education*, 10, (4-5), July-Septembre, p. 295-308, 2006.

ARON, A.; MCLAUGHLIN-VOLPE, T. Including others in the self. En C. Sedikides y M. B. Brewer (Ed.). *Individual self, relational self, collective self*. Philadelphia: Psychology Press, 2002. p. 89-108.

BURDEN, R. L.; FRASER, B. J. Use of classroom environment assessments in school psychology: A British perspective. *Psychology in the Schools*, 30, p. 232-240, 1993.

CARPINTERO, E. et al. *Bienestar en Educación Primaria. Mejorando la vida personal y las relaciones con los demás*. Programa Bienestar. Madrid: Ed. Pirámide, 2015.

CROSS, S.; ROSENTHAL, R. Three models of conflict resolution: effects on intergroup expectancies and attitudes. *Journal of Social Issues*, Vol 55, nº 3, p. 561-580, 1999.

DAVIS, M. H. *Empathy: A social psychological approach*. Oxford: Westview Press, 1996.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Educación para el siglo XXI. UNESCO, 1996.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide, 2003.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; BARAJA, A. *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

DOS SANTOS, G. C. La acogida socioeducativa a las familias latinoamericanas. La experiencia de Vilassar de Mar. En Oliver, C. (Coord.) *Familia y Escuela en la tarea común de educar*. Barcelona: Ed. Davinci, 2010.

- FORÉS, A.; LIGIOIZ, M. *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida.* Barcelona: Ed.UOC, 2009.
- GRAFF, J. *Aculturación e identidad étnica. La integración social de los alumnos inmigrantes en las escuelas.* [Tesis Doctoral inédita]. Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología, España, 2010.
- IBARROLA, B. *Aprendizaje emocionante.* Neurociencia para el aula. Madrid: Ed. SM, 2013.
- KENRICK, D.; NEUBERG, S.; CIALDINI, R. *Social psychology: goals in interaction.* 4. ed. Boston: Pearson International Edition, 2007.
- LÓPEZ, F. et al. *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia. Programa Bienestar.* 2. ed. Madrid: Ed. Pirámide, 2010.
- LOZANO, A. M.; ETXEBARRIA, I. La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 2007, 30 (1), p. 109-129, 2007.
- MESTRE, V.; FRÍAS, D.; SAMPER, P. La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Revista Psicothema*, Vol. 16, nº 2, p. 255-260, 2004.
- MYERS, D. *Psicología.* 7. ed. Madrid: Ed. Médica Panamericana, 2005.
- MORA, F. *Neuroeducación.* Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Ed. Alianza, 2013.
- MORA, F. *Conferencia en SIMO Educación: ¿Qué es la neuroeducación? De la emoción al conocimiento.* Madrid, 2017. Archivo de vídeo, Disponible en: <https://uoutu.be/SzUa-IrpKZc>.
- PERTEGAL, M. A.; OLIVA, A.; HERNANDO, A. Los programas Escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente, *Cultura y Educación* 22 (1) p. 55-56, 2010.
- STAHL A. E.; FEIGENSON L. Cognitive development. Observing the unexpected enhances infants learning and exploration. *Science*, 348 (6230), p. 91-94, 2015.
- STEELE, C. M. A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52 (6), p. 613-629, 1997.

SUÁREZ-OROZCO, C.; CARHILL, A. Afterword: New directions in research with immigrant families and their children. In: YOSHIKAWA, H.; WAY, N. (Ed.). *Beyond the family: Contexts of immigrant children's development*. New Directions for Child and Adolescent Development, 121, p. 87-104, 2008.

WOOLFOLK, A. *Psicología Educativa*. 11. ed. México: Pearson Educación, 2010.

### Referencias electrónicas

GUÍA para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>. Acceso en: 11 abr. 2010.

GUILLÉN, J. *Neuroeducación: estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro*. 27 de diciembre de 2012. Disponible en: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/12/27/neuroeducacion-estrategias-basadas-en-el-funcionamiento-del-cerebro/>. Acceso en: 11 abr. 2010.

GUILLÉN, J. *El cerebro en la adolescencia: el secreto del éxito de nuestra especie*. 02 de febrero de 2017. Disponible en: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2017/02/02/el-cerebro-en-la-adolescencia-el-secreto-del-exito-de-nuestra-especie/>. Acceso en: 11 abr. 2010.

HIDALGO, R.; LAMA J. (Coord.) Recursos para la atención a la diversidad 2- Grupo ambez@r: *Materiales para la Orientación Educativa*-Junta de Andalucía, 2016. Disponible en: [http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/01022016/84/es-an\\_2016020114\\_9135612/ambezar/documentos.html](http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/01022016/84/es-an_2016020114_9135612/ambezar/documentos.html). Acceso en: 11 abr. 2010.

ORDEN EDU/872/2014, de 10 de octubre, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo y el Programa MARE en Castilla y León. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-872-2014-10-octubre-regula-programa-mejora-exito->. Acceso en: 11 abr. 2010.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Documentos básicos. 45. ed. 2006. Disponible en: [file:///M:/Capitulo%20inclusion/who\\_constitution\\_sp.pdf#page=1](file:///M:/Capitulo%20inclusion/who_constitution_sp.pdf#page=1). Acceso en: 11 abr. 2010.

SOLLA, C. Guía de buenas prácticas en educación inclusiva. Madrid. Save de children, 2013. Disponible en: [file:///M:/Capitulo%20inclusion/Bibliografia/Guia\\_de\\_Buenas\\_Practicas\\_en\\_Educacion\\_Inclusiva\\_vOK.pdf](file:///M:/Capitulo%20inclusion/Bibliografia/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf). Acceso en: 11 abr. 2010.

## CAPÍTULO 9

# INCLUSÃO X EXCLUSÃO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PROPOSTAS CURRICULARES

*Cristiane Alves da Silva*

*Diene da Silva Oliveira*

*Sônia Maria Alves de Oliveira Reis*

### **Iniciando o diálogo**

É inquestionável que o currículo escolar carrega as marcas históricas de uma educação que tem contribuído para a manutenção e reprodução das relações de poder em nossa sociedade. Para compreendermos conhecimentos validados, explícitos e implícitos no currículo escolar, Moreira e Silva nos dizem que

[...] discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução das desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 23).

É evidente que as três manifestações do currículo que são: o currículo formal (prescrito, oficial), em ação (real) e oculto tanto podem incluir como excluir o aluno durante o processo pedagógico. O que contribuirá para uma coisa ou outra será a ação prática para a alienação ou emancipação tanto explícita quanto implícita do currículo. É inegável que existem resistências sobre as contradições que se divergem ou se complementam na interação entre essas dimensões do currículo.

No que diz respeito ao currículo formal, que também pode ser chamado de prescrito ou oficial, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 490) o definem como

aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Podemos citar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados e municípios.

O currículo formal é aquele que é oficialmente direcionado às escolas, no qual já vêm definidos os conhecimentos a serem trabalhados durante o ano letivo. Os conteúdos são definidos por base nacional comum e pela parte diversificada. Ele fundamenta os planos de curso e as propostas pedagógicas das instituições de ensino. Por isso, “a política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa” (SACRISTÁN, 1991, p. 107).

É preciso refletir que um currículo prescrito é uma política curricular e, como tal, “é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema escolar” (SACRISTÁN, 1991, p. 109).

É no currículo prescrito que muitas regulamentações são realizadas, principalmente porque,

o currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que



procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (SACRISTÁN, 1991, p. 109).

Desse modo, visões particulares de mundo são validadas e interferem diretamente na seleção cultural que será prescrita de forma nacional e única, bem como o que se defende por conhecimento é legitimado mediante a legalização de uma política curricular.

Pires (2005) aponta que as decisões e ações que são regulamentadas pelas políticas públicas seguem os critérios definidos pelo Estado. Logo, cabe aqui questionar: analisando a história da educação brasileira, a quem o Estado nacional tem servido? Para aproximarmos de uma reflexão adequada a esta interrogação, é preciso a clareza de que,

[...] os principais aspectos das reformas educacionais no Brasil e em outros países latino-americanos, considerados claramente baseados nas prescrições do Banco Mundial e da Cepal, quais sejam: a ênfase em uma privatização gradual de instituições educacionais; uma perspectiva de educação fortemente direcionada para o mercado; o argumento de que eficácia e relevância educacional podem ser medidas por procedimentos avaliativos claramente voltados para indicadores quantitativos de “produtos” em detrimento de processos; e, finalmente, a centralidade do “conhecimento” necessário para “equipar” a população para enfrentar os desafios da competição internacional em uma era altamente tecnologizada (MOREIRA; MACEDO, 2001, p. 175-176).

Esses apontamentos dos autores nos permitem constatar que as reformas educacionais no Brasil, veiculadas no formato de diretrizes, planos, propostas curriculares e materiais didáticos, acabam sendo direcionadas para atender aos interesses dos órgãos internacionais, qual seja, a subordinação da educação aos desígnios do capital.

### **O lugar da EJA nas propostas curriculares**

Ao compreendermos que “não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado

em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 28), surgem, então, os questionamentos: que perspectiva de educação tem sido pensada para os alunos da EJA? Como esses sujeitos estão sendo contemplados no currículo formal? Quais conhecimentos têm sido valorizados nos currículos oficiais quando se trata de EJA? O que está explícito ou oculto no currículo prescrito que tende a fortalecer a relação entre currículo e poder, currículo e cultura?

Ao levarmos tais questões especificamente para o contexto da Educação de Jovens e Adultos, é visível a grande exclusão que a história dessa modalidade carrega quando nos deparamos com os contextos e as particularidades de seus sujeitos. Arroyo (2011, p. 138) afirma que,

há coletivos que não são reconhecidos como atores, apenas como beneficiados agradecidos ou mal-agradecidos de uma história cultural, pedagógica, política, econômica construída e conduzida pelos grupos hegemônicos detentores do poder, da terra, da riqueza ou do conhecimento e da ciência e da cultura. Há uma ausência seletiva de sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores.

Diante dessa assertiva, podemos refletir que o que é tido socialmente como conhecimento legítimo, como história e cultura válida e exemplar, é aquilo que está, inconfundivelmente, relacionado aos grupos abastados de nossa sociedade. O que os “outros” produzem não importa, o que possuem de saberes, culturas e histórias muito menos, uma vez que “[...] os currículos selecionam uns coletivos sociais e segregam e ignoram outros” (ARROYO, 2011, p. 139).

Ao estudarmos o currículo escolar, não podemos desconsiderar que “os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política” (APPLE, 2013a, p. 49).

Tendo em vista as influências dos órgãos de poder internacional nas questões nacionais referentes à educação, o que repercute nas regulamentações dos currículos prescritos (formal, oficial) das diversas instituições de ensino localizadas nas grandes cidades ou no interior do

país, é que realizamos uma pesquisa documental cujo objetivo foi o de analisar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Guanambi-BA, voltando-nos para a análise acerca dos pressupostos teóricos referentes à Educação de Jovens e Adultos ao focalizarmos no documento os conceitos/concepções e a organização curricular pensada para essa modalidade de ensino.

Sobre a organização do currículo e seleção de conteúdos para o acesso ao conhecimento na Educação de Jovens e Adultos, a proposta deixa claro que,

faz-se necessário ponderar questões como: distribuição de cargas horárias das disciplinas, processos avaliativos, conteúdos a partir da realidade dos educandos, relação dialógica e dialética entre educador/educando, dentre outras, levando em consideração as especificidades e singularidades dos coletivos da EJA (GUANAMBI, 2016, p. 219).

Ao compreendermos a EJA como uma modalidade que engloba sujeitos diversos, uma vez que “a diversidade é uma das características essenciais das culturas populares” (GRIGNON, 1995, p. 178), verificamos, no trecho citado acima, a afirmação da EJA como uma modalidade de educação que deve ser orientada pela visibilidade das diferenças no currículo. Isso devido à consideração de que, para além de um currículo técnico, pautado na definição de cargas horárias e processos avaliativos, deve-se ponderar uma perspectiva curricular que considere a realidade do aluno, assim como as particularidades dos coletivos da EJA.

Está explícito na proposta o reconhecimento das marcas coletivas dos sujeitos que estudam na Rede Municipal de Guanambi, que são: “a origem sertaneja, nordestina, que convive com situações climáticas diferenciadas e que apresenta uma cultura com características próprias” (GUANAMBI, 2016, p. 184).

Embora os municípios tenham suas margens de autonomia para construir suas proposições curriculares, é afirmado na proposta que “os componentes curriculares que integram o modelo pedagógico

próprio da EJA [...] deverão satisfazer aos princípios, objetivos e diretrizes curriculares formulados no parecer CNE/CEB 11/2000” (GUANAMBI, 2016, p. 219). Esta afirmação dá margem a várias interpretações e uma delas é a de que, ao ler o exposto, entende-se que é obrigatório seguir à risca os objetivos prescritos pelas diretrizes nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, é evidente que as produções locais não estão isentas dos princípios e interesses de âmbito nacional, uma vez que a estruturação e organização dos currículos estão submetidas às imposições das legislações nacionais para além do que se almeja para a educação municipal.

Mesmo compreendendo que algumas questões defendidas pelo parecer CNE/CEB 11/2000 sejam relevantes ao conhecimento das especificidades da EJA, chamamos a atenção para o sentido contraditório da seguinte afirmação presente neste parecer: “[...] a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação” (BRASIL, 2000).

Logicamente concordamos que é preciso que a EJA tenha direitos igualitários tanto no acesso quanto na permanência na escola, mas é preciso que se pense como devem ser essas condições diante da realidade local de cada município, para que tais proposições sejam ressignificadas e realmente efetivadas.

Ainda sobre a análise das diretrizes do parecer CNE/CEB 11/2000, outra questão que chamou a nossa atenção foi o reconhecimento da alteridade como algo inseparável do público da EJA e a afirmação de que os jovens e adultos precisam ter em sua formação a “valorização do mérito de cada qual” (BRASIL, 2000). Temos clareza que o termo “mérito” foi utilizado em muitos momentos da história para justificar as desigualdades sociais e culpabilizar o aluno por suas dificuldades. Sobre a questão da meritocracia, Bourdieu (1998, p. 53) afirma que, “[...] a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola”.

As desigualdades educacionais foram camufladas pela afirmação de que todos tinham iguais oportunidades e condições de aprender, mas o que diferenciava o êxito escolar ou não de uns alunos para com outros era justamente o interesse, esforço e dedicação. Afirmarões como estas caminham para sugerir a homogeneização das práticas pedagógicas, bem como também para igualizar os sujeitos que estarão, dessa forma, às margens dela. Onde fica o lugar das diferenças nesses discursos oficializados e impostos? Quando se trabalha com a diversidade é quase impossível que uma mesma prática pedagógica consiga ser a ideal diante das diferenças dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Ao discorrer sobre as desigualdades sociais que existem na escola, Bourdieu (1998) nos permite perceber que ela é, no discurso, um importante fator de mobilização social. Todavia, essa concepção nada mais é que uma forma de mascarar o papel da escola na conservação social, principalmente, quando afirma que o sucesso escolar dos alunos é reflexo do seu próprio mérito ou dom natural, ocultando, na verdade, as relações sociais e os privilégios de classe por trás dessa afirmação. Neste processo, a herança cultural do aluno é ignorada e substituída pelo discurso de dom, mérito e esforço pessoal.

O autor vai além e propõe que se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a igualdade, tão defendida e difundida pela escola, é injusta e ilusória, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios dominantes em detrimento dos reais ideais de equidade social (BOURDIEU, 1998).

Neste processo, desconsideram-se outros fatores que são determinantes durante a aprendizagem dos alunos, principalmente quando se trata de EJA. Os jovens e adultos enfrentam diversas dificuldades de conciliação entre trabalho e atividades escolares, frequência escolar, dificuldade em aprender os conhecimentos eruditos que são naturais da cultura de elite, bem como dificuldades de se encontrarem no processo educativo, ou seja, quando tudo o que é ensinado é difícil de ser aprendido por ser algo estranho e distante de suas vivências cotidianas.

É possível notar ainda que os elaboradores da proposta refletem a necessidade de embasar legalmente ou de se referenciar no que as legislações educacionais brasileiras estabelecem como diretrizes e parâmetros, como orientações obrigatórias ou não (no caso dos PCNs) a serem observadas pelos sistemas de ensino do país.

Assim, a fundamentação da proposta ancora-se nas legislações educacionais vigentes no país como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96; Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Referenciais Curriculares Nacionais para as etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola). Além dessas, faz-se referência à Constituição Federal de 1988, ao Plano Municipal de Educação, “normatizações do Conselho Municipal de Educação, dentre outras legislações e diretrizes (Decretos, Resoluções e Pareceres) vigentes no país” (GUANAMBI, 2016, p. 177).

Apesar do texto expor algumas críticas referentes a essas legislações ao apontar para certa padronização do ensino ao serem elaboradas, muitas vezes, de formas antidemocráticas, ou seja, sem a participação dos verdadeiros atores envolvidos nos processos de ensino e que tendem a desconsiderar as diferenças, argumentam que “é inegável que a existência de uma base comum nacional [...] pode colaborar para a construção de um sistema de ensino que possa assegurar uma unicidade nas diferentes instituições de ensino” (GUANAMBI, 2016, p.180).

Na verdade, justifica-se essa afirmação ao deixar explícito que são justamente esses conhecimentos, pertencentes à base nacional comum, que são cobrados nas avaliações nacionais. Sobre esses conhecimentos, Moreira e Silva (2013, p. 37) refletem que “o currículo, enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder”.

Acreditamos, diante dessa assertiva, que devemos ter cuidado com essa suposta ideia de “unicidade”, daquilo que deve ser comum a todos, sobretudo quando se trata de questões que envolvem conhecimento e cultura. Apple (2013b, p. 74) nos esclarece que “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investidura ideológica”. O autor ainda traz considerações sobre o que pode estar oculto nos discursos acerca de um currículo nacional:

existindo ou não tal currículo nacional disfarçado, há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para “elevar o nível” e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos (APPLE, 2013b, p. 76).

Ao passo que justificaram uma base comum nacional para orientar a proposta curricular da rede municipal de educação de Guanambi, também relataram o reconhecimento de que, diante da diversidade de escolas do município, cada espaço escolar apresenta suas próprias características, desde o funcionamento até as situações de gestão, de relações interpessoais e práticas pedagógicas. Por isso, entende-se que mesmo um currículo comum a nível local apresentará discrepâncias.

### **A Proposta Curricular do Município de Guanambi-Bahia e a Educação de Jovens e Adultos: o que revela o currículo oficial?**

A EJA foi constituída e positivada no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/1996, entretanto, o que nos parece explícito é que essa modalidade de ensino ainda carece de ordenamento curricular. Entendemos que estabelecer uma relação discursiva entre currículo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Educação de Jovens e Adultos e política pública não se constitui tarefa simples, demanda tempo e ampliação teórica para o debate, porém, tentamos trazer nesse texto aspectos dessa relação. O principal dele é que nossa percepção no campo curricular, especificamente com a nova BNCC,

evidencia uma lacuna trazida por este documento no que se refere à EJA (SOUSA et al., 2017). Buscamos, também, evidenciar as especificidades da EJA e a necessidade de construção de um currículo que a contemple.

Sobre a organização curricular para a EJA, no município de Guanambi afirma-se que “a matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Guanambi [...] apresenta dispositivos que contemplam as áreas e disciplinas da base comum nacional, bem como as disciplinas da parte diversificada” (GUANAMBI, 2016, p. 219).

A organização curricular está pautada nas disciplinas, ou melhor, nos objetivos de aprendizagem e nos conteúdos a serem trabalhados em cada componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Arte, Língua Inglesa, Geografia), referente a cada segmento da EJA. Além disso, percebe-se nessa organização a incorporação das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), principalmente no que se referem aos eixos temáticos e aos conteúdos.

Muitas são as críticas apontadas para os PCNs, principalmente, pela vinculação destes “às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização” (GALIAN, 2014, p. 653).

Tais exigências do capital têm influenciado diretamente as políticas públicas, e assim, as políticas educacionais, uma vez que a educação, na concepção capitalista, “somente tem valor se for capaz de oferecer uma formação compatível com as demandas do mercado” (PIRES, 2011, p. 80).

Mesmo os PCNs não sendo obrigatórios e cuja pretensão, pelos menos aparentemente, seja a de servir como orientação/referência para que os sistemas educacionais pensem o ensino e as práticas pedagógicas nas diferentes instituições de educação do país, “eles ressoaram com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras” (GALIAN, 2014, p. 651). Além disso, essa não obrigatoriedade é questionada por Cunha (1996), quando este, ao fazer a análise do documento introdutório aos PCNs, afirmou que,



os PCN têm um caráter não obrigatório, já que não poderiam deixar de respeitar as “especificidades locais”. Aí está uma questão complicada: o nível de detalhamento faz com que os PCN sejam, a rigor, mais o currículo do Ensino Fundamental do que propriamente parâmetros orientadores dos currículos de instâncias autônomas (CUNHA, 1996, p. 62).

Diante dessas reflexões, gostaríamos de deixar claro que não estamos aqui questionando a relevância da proposta curricular elaborada pelo município de Guanambi-BA, mas apenas refletindo que, apesar dos espaços de autonomia dos municípios para a elaboração de suas propostas curriculares, as orientações dos PCNs acabam por influenciar diretamente os profissionais da educação no momento de pensar os conteúdos e os objetivos da aprendizagem.

É necessário que compreendamos, mediante tudo que foi analisado, que “enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade” (APPLE, 2013a, p. 51).

Apple ainda nos faz pensar que “as teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas, e em última análise envolvem – uma vez que assim se reconheça – escolhas profundamente pessoais” (APPLE, 2013a, p. 51-52).

Além da influência dos PCNs, notamos que, apesar dos elaboradores da proposta deixarem bem claro ao longo do documento a abordagem dos conteúdos/conhecimentos a partir da interdisciplinaridade e transversalidade, a ordem disciplinar na organização dos conteúdos, tanto para a EJA como para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, é predominante. Moreira e Silva (2013) nos esclarecem que

a história do currículo tem sido importante na tarefa de questionar a presente ordem curricular em um de seus pontos centrais: a disciplinaridade. Apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 40).

Dentre as várias críticas à organização curricular a partir das disciplinas, temos a fragmentação dos conhecimentos em áreas específicas e “fechadas”, como se o conhecimento não perpassasse pela totalidade da vida humana, do mundo, das coisas, das relações sociais e da natureza do próprio homem. Precisamos entender, por outro lado, que

além das exigências legais, há de se ressaltar a sensível dificuldade de se implantar em um sistema escolar uma proposta que de fato configure um rompimento com as limitações disciplinares. A familiaridade dos professores com as disciplinas, adquirida na prática que desenvolvem, nos livros didáticos com que trabalham – também eles organizados segundo as disciplinas –, bem como na formação recebida nos cursos frequentados, acaba por promover a internalização dos princípios da disciplinaridade e por criar um *habitus* difícil de ser superado (MOREIRA, 2000, p. 127-128).

A tradição escolar tende a levar-nos ao entendimento da organização do conhecimento mediante as disciplinas. Não só as exigências legais, por meio das diretrizes curriculares, têm nos lembrado acerca dessa organização do conhecimento no currículo escolar, como por muito tempo assim nos “ensinou” a enxergar o conhecimento. A nosso ver, precisamos romper com essa segmentação do saber, mesmo compreendendo, como nos esclareceu Moreira (2000), que essa tarefa seja de difícil superação.

Ao que se refere à maneira como os conhecimentos exigidos no formato disciplinar devem ser mediados em sala de aula, é proposto que as abordagens metodológicas na Educação de Jovens e Adultos partam da contextualização das vivências dos estudantes, de forma que se reconheçam as especificidades tanto dos modos de viver do adulto quanto do jovem.

Neste contexto, apesar da extrema valorização dos saberes eruditos, as sugestões de ensino, de metodologias e de transposição didática são defendidas numa perspectiva crítica de currículo. Enfatiza-se que os professores planejem os conteúdos exigidos de forma contextualizada, crítica e significativa, portanto, levando em consideração os saberes que os alunos portam consigo.

Além disso, cabe complementar com a afirmação de que a proposta curricular do município pauta-se na

perspectiva do currículo vivo, real e significativo para a comunidade escolar, pois entende-se a necessidade de construir e reconstruir nossos currículos a partir do que já se sabe sobre uma abordagem crítica do conhecimento escolar, permitindo aos alunos e alunas compreenderem a sociedade em que vivem, favorecendo o desenvolvimento de aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização na comunidade de forma autônoma, crítica e solidária (GUANAMBI, 2016, p. 192).

Nota-se que as práticas pedagógicas derivadas do currículo, ao menos pelo que está exposto no documento, no currículo formal (oficial) do município, devem permitir que os alunos da EJA, assim como das demais etapas e modalidades de ensino contempladas na proposta, não só aprendam de forma significativa, mas que tais aprendizagens sejam construídas a partir da crítica, reflexão e reconstrução do conhecimento.

Além da defesa de um currículo vivo, significativo, é necessário destacar o lugar que os temas transversais ocupam na proposta. Estes seguem a mesma proposição e estruturação dos PCNs, o que deixa muito a desejar, principalmente, porque o trabalho com essas temáticas, que abarcam a diversidade, fica à mercê da vontade dos professores, já que estes poderão abordá-los ou não em seu planejamento. Talvez devesse ser pensada outra proposta para se efetivar o trabalho com os temas transversais - tão importantes para a formação humana - uma vez que deixar livre não é garantia que essas discussões serão efetivadas no cotidiano curricular.

Contudo, não estamos afirmando que se devam organizar os temas transversais da mesma forma que estão distribuídos os conteúdos de cada disciplina, mas que deixá-los por livre escolha dos professores também parece caminhar para um “faça se quiser”, pois é deixado livre para os docentes articularem com as discussões das disciplinas.

A gravidade disso é que muitas vezes acaba se fazendo de conta que tais temáticas estão sendo discutidas, quando isso tende a ocorrer em ocasiões eventuais como é o caso de datas comemorativas ou até mesmo por meio de atividades breves e esporádicas. Precisamos pensar em contrapropostas pelas quais as temáticas referentes à diversidade não ocupem o lugar nas entrelinhas dos currículos prescritos, que possam ser enfatizadas com prioridade e conforme a mesma posição de privilégio que as disciplinas científicas ocupam.

### **Apontamentos finais**

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, e a própria história dela, está marcada por movimentos que lutam contra a exclusão. Ficar à margem da Base Nacional Comum Curricular, nem sequer, havendo proposição de que a construção de um currículo para EJA ocorresse concomitante a essa outra construção pode endossar a posição sempre reservada à EJA nas políticas oficiais - a dos excluídos.

Acreditamos ser muito perigoso a EJA não ter sido contemplada na BNCC, principalmente porque entendemos que essa ausência não traduz em absoluto, o respeito do MEC à história da EJA e da sua construção curricular, em especial, à construção dos princípios da EJA como modalidade, expressos no Parecer 11/2000, mas sim ao movimento de invisibilizar à EJA, sua história, seus sujeitos, sua luta.

Em suma, concluímos com a compreensão de que investigar em qual(is) concepção(ões) ou teoria(s) a educação e o currículo de uma Rede Municipal de Educação se ancora é imprescindível para podermos verificar qual o papel ou papéis que a educação assume para o conjunto dos envolvidos na elaboração de uma proposta curricular, ao mesmo tempo em que evidencia a compreensão e o compromisso assumidos frente à concretização dessas concepções no cotidiano das salas de aula.

## Referências

- APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T da. (Orgs.). *Currículo, Cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013a. p. 49-70.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, Cultura e sociedade*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013b. p. 71-106.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: vozes, 1998. p. 39-64.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário oficial da União*, Brasília, 9 jun. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- CUNHA, L. A. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº. 99, p. 60-72, nov, 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/250.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.
- GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de pesquisa*. v. 44 n. 153 p. 648-669 jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.
- GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 178-189.
- GUANAMBI. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Guanambi*. Prefeitura Municipal de Guanambi. Lindomar Santana

Aranha Pereira; Ana Patrícia Bezerra dos Santos (Organizadores). Guanambi, 2016. Disponível em: <http://procedebahia.com.br/guanambi/publicacoes/Diario%20Oficial%20de%20Guanambi%20Ed%201333.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº. 73, Dezembro, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. *Currículo, Cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-48.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L. de A. R. et al. Organizadores. *Inclusão: compartilhando saberes*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PIRES, V. O papel da educação. In: \_\_\_\_\_. *Economia da educação: para além do capital humano*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 31- 44.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1991.

SOUSA, G. dos S. et al. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular. In: *Anais do V Seminário Nacional e I Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*. UESB/PPGED, 2017. p. 1-13.

## CAPÍTULO 10

# AÇÕES AFIRMATIVAS, UNIVERSIDADE E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Carla Liane Nascimento dos Santos  
Marta Rosa Farias de Almeida Miranda*

### **Notas introdutórias e contexto da pesquisa**

As ações afirmativas nas sociedades democráticas, como no caso da brasileira, são o resultado da histórica luta por reparação em um cenário de disputas por justiça, inclusão social e reconhecimento das diversidades a partir da conquista de direitos humanos e da gramática da cidadania contemporânea.

Destacamos neste estudo a contribuição das universidades públicas para o projeto de desenvolvimento nacional, reafirmando o sentido republicano e participativo das democracias representativas contemporâneas e a necessidade da produção e difusão do conhecimento socialmente referenciado e comprometido com a diminuição das assimetrias regionais e redução das desigualdades materiais e simbólicas. Cabe à universidade promover políticas, como as de cotas, que viabilizem processos de inclusão no ensino superior de grupos desfavorecidos e marginalizados, que se constituem como sujeitos de direitos.

No bojo dessa discussão, situa-se a experiência da Universidade do Estado da Bahia – foco da pesquisa realizada – como pioneira no Nordeste do Brasil a desenvolver uma política de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros e indígenas – e que, mais recentemente, ampliou o escopo para abarcar segmentos como quilombolas, ciganos, transexuais, travestis e transgêneros, além de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. Para além de tais ações afirmativas, a UNEB também é pioneira em diversas ações relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão relacionada à EJA. Dentre outras, destaca-se a aprovação e implantação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) voltado à formação de gestores e professores da Educação Básica que atuam na EJA e a produção e difusão científica aplicadas a esse contexto. Apresentaremos os resultados dos levantamentos documentais que dão conta da atuação desta universidade para a política pública de EJA.

A Educação de jovens e adultos, como modalidade da Educação Básica, deve garantir o direito constitucional de acesso à educação escolar, aos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora, que por motivos muitas vezes relacionados à produção material de existência, foram privados desse direito no tempo “regular” e que agora buscam, para além do acesso, uma permanência e aprendizagem significativa. Sustentamos a hipótese de que a EJA, por representar um universo de sujeitos predominantemente negros (a), pode ser entendida como uma Ação Afirmativa, considerando seu duplo sentido atrelado a função reparadora e equalizadora na dimensão étnico-racial aliada à dimensão qualificadora de inclusão socioeducacional de um universo historicamente excluído e subalternizado.

Toma-se como elemento norteador as ações afirmativas no contexto da discriminação positiva, como meio garantidor da equidade e da justiça social no seio das sociedades republicanas e democráticas.

### **Ações afirmativas e o sentido da democracia**

Democratizar a democracia, nas palavras de Santos (2002), significa defender um modelo participativo e emancipatório de sociedade para além



do seu viés representativo. Entendendo participação como um conceito central para se pensar e se discutir os modelos democráticos que orientam os estados de direitos e conduzem formas de cidadanias ativas permeadas pela conquista de direitos humanos.

Para Bobbio (1992), a democracia deve ser considerada a partir de seus princípios básicos de liberdade, igualdade, tolerância, não violência e de irmandade. Segundo este autor, a garantia constitucional dos direitos dos indivíduos é pressuposto para o exercício da democracia. Basta a inobservância de uma dessas regras para que um governo não seja considerado democrático, nem verdadeiramente, nem aparentemente. O aperfeiçoamento da democracia só ocorre de maneira dinâmica e ativa se este estiver fundamentado no reconhecimento social e nos direitos humanos voltados para o enfrentamento das assimetrias sociais.

Nas últimas décadas surge a necessidade de repensar o sentido das democracias e dos Direitos Humanos, adaptando tais conceitos à contemporaneidade. No século XXI, a dignidade humana não pode mais ser definida a partir de uma via única considerando o que é comum e sim deve ser entendida considerando o reconhecimento do outro a partir da lógica da alteridade, da diferença, da diversidade. O ideal de igualdade universal fora agregado à lógica da autenticidade (D'ADESKY, 2018, p. 47).

Nessa mesma direção D'Adesky (2018), defende que não se pode pensar em democracia e justiça sem relacioná-las ao reconhecimento social de todos os seguimentos de uma sociedade, na perspectiva da diversidade e do multiculturalismo. No caso do Brasil, só é possível descrever a democracia e a equidade a partir da garantia de políticas públicas que assegurem a participação da maioria da população em todas as instâncias de gestão e decisões da sociedade. Nesse contexto, é preciso entender o racismo como marca estrutural da sociedade brasileira, que determinou um sistema de desigualdades calcado, sobretudo, na ausência de integração social e reconhecimento da população negra, da história da África e da cultura afro-brasileira (D'ADESKY, 2018, p. 11).

No caso do Brasil, a perspectiva de uma democracia racial já fora superada, considerando que essa foi uma ideologia que serviu para

promover uma identidade mestiça, supostamente homogênea, que gerou o acirramento das formas de exclusão e subalternização de grupos que não se enquadravam no modelo dominante.

Em contraposição a essa ideologia, Nascimento (2002) defende a necessidade de uma democracia plurirracial atrelada à ideia de quilombismo como (re) existência, expressa como “afirmação humana, étnica e cultural” na qual as populações negras, por meio da prática de libertação, assumem o comando da sua própria história (NASCIMENTO, 2002, p. 264). Nessa perspectiva de democracia plurirracial as populações negras almejam uma igualdade econômica, social, cultural partindo da prática do reconhecimento dos diversos grupos raciais.

No caso brasileiro, de acordo com Souza (2018), existiu um falso rompimento com o “racismo científico” que explicava os diferentes comportamentos sociais a partir das hierarquias fenotípicas. O pensamento social brasileiro mudou o racismo explícito da cor da pele para um racismo implícito disfarçado de culturalismo. Ou seja, para além de se referir a distinção dos seres humanos com base na raça, constrói uma separação a partir de uma diferenciação ontológica, independente da experiência concreta (SOUZA, 2018, p. 10).

Nessa direção de análise se encontra o pensamento de Ramón Grosfoguel (2016): “O racismo é um princípio constitutivo que organiza a partir de dentro todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas” (GROSFOGUEL, 2016, p. 88).

Isto posto, deve-se levar em consideração o peso histórico da escravidão na formação da sociedade brasileira, que durou quatrocentos anos, bem como suas consequências humanas para um contingente populacional (negros e indígenas) derivado desse sistema de exploração, reproduzido a partir da violência e subjugação. Nesse ponto, a noção de “reparação” se constitui como base ético-política e imperativo moral garantidor das ações afirmativas no Brasil. Tais ações podem ser compreendidas como políticas públicas resultantes de demandas por direitos dirigidas ao Estado democrático, pelas mazelas e violências que marcaram o

período de escravidão e pelas lacunas deixadas por esse Estado em termos de proteção social e integração no período pós-escravidão.

Segundo Silva e Tavares (2011)

O Brasil republicano conviveu com longos períodos de autoritarismo ditatorial, inclusive em épocas de democracia os direitos mais básicos dos seres humanos foram violados, entre eles se destacando o da educação. Estas práticas e a forma de organização do Estado brasileiro contribuem ao não reconhecimento da condição de sujeitos de direitos, consolidando na sociedade uma subjetividade contrária ao respeito e à promoção dos direitos humanos (SILVA; TAVARES, 2011, p.1).

Dessa forma, as ações afirmativas podem ser compreendidas como resultado das ações coletivas e reivindicações políticas dos movimentos sociais organizados como forma de construir caminhos para justiça e equidade social, considerando a lógica do reconhecimento social como meio para assegurar a dignidade e liberdades humanas. Elas têm por objetivo instituir igualdade de oportunidades e de condições, reconhecimento social e representação política para todos, independentemente da sua alocação em grupos étnicos, raciais, identitários (...) (MATTOS, 2018, p. 321).

As primeiras medidas de ações afirmativas no Brasil datam de 1940 quando as indústrias necessitaram garantir a representação de cidadãos brasileiros nos chãos de fábrica, considerando o forte movimento de imigração para o trabalho, além da necessidade de diminuir as assimetrias de gênero. Para tanto, estabeleceu-se através do Decreto Lei 542/1943, na Consolidação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) nos artigos 354 e 373-a cotas de dois terços de empregados brasileiros em empresas individuais ou coletivas e adoção de ações reparatórias das distorções de direitos entre homens e mulheres (CAVALCANTE, 2016).

Nos anos 90 as ações afirmativas reaparecem nas pautas públicas engendradas pelas ações reivindicatórias dos movimentos sociais dos anos 70 e 80 e até mesmo na constituinte de 1988, quando o movimento negro retoma as pautas apresentadas pela frente negra brasileira na década

de 40; e propõe para esta constituição cidadã reivindicações por direitos para as populações negras nos campos do trabalho, educação e moradia, saúde como forma de reduzir as injustiças históricas (MEDEIROS, 2009).

Nesse período, houve uma mobilização nacional com culminância em Brasília, organizada pelo movimento negro, agregando diversas entidades desse movimento, além de sindicatos, parlamentares, ONGs, MST, grupos culturais, dentre outros, denominada de *Marcha do Zumbi dos Palmares: contra o Racismo, pela cidadania e pela vida*. Tais iniciativas visavam selar as comemorações pelo tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares e dirigir demandas específicas desse segmento ao Estado Nacional. Tal ação resultou na entrega de um documento oficial ao presidente da república intitulado: *Por uma Política Nacional de Combate ao Racismo e a Desigualdade Racial*. A partir desse momento tem-se o governo federal como interlocutor privilegiado e as demandas a partir desse momento passam a ser dirigidas e cobradas enquanto política de Estado destinadas às populações negras.

Vale destacar que já nos anos 2000, as ações afirmativas reassumem a visibilidade e força na cena pública brasileira, como resultado da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida no ano de 2001 em Durban na África do Sul. A partir desse marco, mesmo sob contestação de intelectuais brasileiros, o Brasil se comprometeu em promover as ações de reparação e discriminação positiva dirigidas às populações subalternizadas. Esse momento histórico influenciou na formulação de um programa de reserva de vagas e cotas raciais e sociais nas universidades públicas em resposta às pressões do Movimento Negro por inclusão na educação superior pública como forma de corrigir os danos históricos e injustiças sociais perpetrados pelo racismo (CAVALCANTE, 2016).

Percebe-se a importância dos movimentos sociais na formulação de proposições coletivas que garantam a conquista de direitos e maior inclusão social. O movimento negro brasileiro assumiu historicamente distintas agendas reivindicatórias que resultaram em conquistas importantes para as políticas públicas afirmativas no Brasil. Resultado disso, foi a Criação da Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a publicação da Lei 10.639/03 que torna

o ensino de história e cultura afro-brasileira obrigatório na educação básica, além do Projeto Lei nº 3.627/2004 que “institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências” (SANTOS, 2008); posteriormente fora aprovado como Lei n.12.711/2012 (BRASIL, 2012), dispondo sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio (CALVACANTI, 2016).

Discriminar para promover a inclusão e afirmar direitos humanos de grupos subalternizados, credores de uma dívida histórica do Estado. Esse foi o parecer do Ministro do Supremo Tribunal Federal em resposta a uma ação constitucional que questionava o sistema de cotas da UNB. Nas palavras dele,

A questão da constitucionalidade de ações afirmativas voltadas ao objetivo de remediar desigualdades históricas entre grupos étnicos e sociais, com o intuito de promover justiça social, representa um ponto de inflexão do próprio valor da igualdade. Diante desse tema, somos chamados à refletir até que ponto, em sociedades pluralistas, a manutenção do status quo não significa a perpetuação de tais desigualdades [...] (STJ, 2009, p. 98).

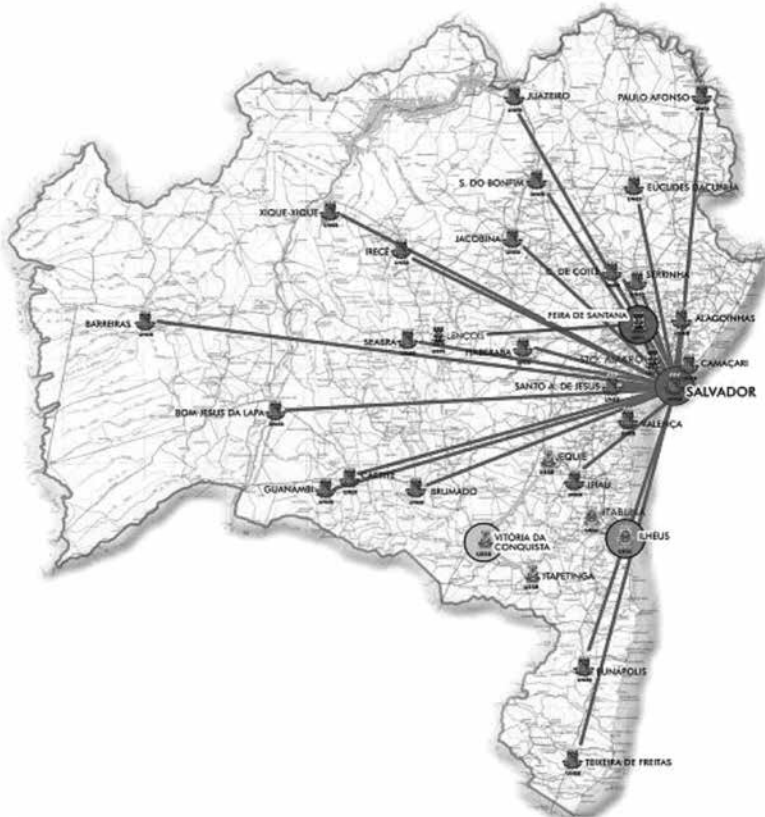
As ações afirmativas situam-se, nesse sentido, no campo das políticas de inclusão social, compensatórias pela sua intenção de remediar uma história de exclusão, violências de todo o tipo e injustiça social. O papel da universidade e dos movimentos internos e externos que apoiam a causa, foi fundamental para que tais concepções se consolidassem na prática. Aqui destacamos o caso da Universidade do Estado da Bahia.

### **UNEB, uma história de lutas, pioneirismo e resistências**

A UNEB foi criada durante a gestão do governador João Durval Carneiro (1983-1987), tendo como secretário de educação o professor Edivaldo Boaventura, principal responsável pelo projeto de criação dessa universidade e seu primeiro reitor. Conforme Boaventura (2009), o governo estadual delineou uma estratégia de ampliação do ensino

superior no interior da Bahia a partir de municípios considerados capitais regionais e com os objetivos de atender às demandas por esse nível de formação e às necessidades sociais e econômicas de formação de quadros (BOAVENTURA, 2009, p. 51). Hoje a instituição é a maior universidade pública estadual da Bahia, muticampi e multirregional com capilaridade em todo quase todos os territórios de identidade do estado, pois resultou da agregação das antigas faculdades de formação de professores criadas a partir de fins da década de 60 na Bahia (Quadro 1). Possui vinte nove departamentos, tendo *campi* localizados em vinte e quatro municípios, conforme demonstra a Figura 1.

**Figura 1** – Mapa de Localização dos *campi* da UNEB, UEFS, UESC e UESB



Fonte: Bahia (2010, p. 23).

**Quadro 1 –** Resumo das Instituições que formam incorporadas à UNEB com a criação em 1983

Instituição	Lei e/ou ano de criação.	Objetivo principal	Observações complementares obtidas na documentação
C E T E B A – Centro de Educação Técnica da Bahia Salvador	Decreto Estadual nº 21.455, de 29 de setembro de 1969 Governador: Luiz Viana Filho	Formar professores para o ensino fundamental e o médio. Oferecia também disciplinas especiais, como Educação para o Lar, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Artes Industriais	A Fundação CETEBA foi transformada em Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB), em outubro de 80, como primeira tentativa de o governo do estado integrar unidades de ensino superior que funcionavam de forma isolada
F A M E S F – Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco.	Criada em 1960 Governador: Juracy Magalhães (1959-1963)	Formação de engenheiros agrônomos.	Uma das primeiras Faculdades de agronomia do país
F F C L C – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetitê	Lei Estadual 1802 de 25 de outubro de 1964 Governador: Lomanto Júnior (1963-1967)	Formação de professores	Grande inspiração em Anísio Teixeira, natural da cidade
F F P A – Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas	Decreto Estadual nº. 21.363 de 31 de julho de 1969 Governador: Luiz Viana Filho (1967-1971)	Formar professores para o ensino fundamental e o médio, oferecendo cursos de licenciatura de curta duração em Letras (1972), Estudos Sociais (1977) e Ciências (1979)	Criada como efeito da Reforma Universitária de 60 e resultante da “luta social empreendida pela sociedade brasileira e microrregional”
F F P J – Faculdade de Formação de Professores de Jacobina	Lei Estadual 3.825, de 19 de setembro de 1980 Governador: ACM (1979-1983)	Formação de professores para o ensino fundamental e o médio	O primeiro curso a ser oferecido foi de Licenciatura Curta em Letras (1981). Em 1983, passou-se a oferecer o curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais.
F F C L J – A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro (particular)	Decreto Estadual nº 92.928/1985 Governador: João Durval Carneiro (1983-1987)	Formação de professores	Hoje DCH III da UNEB

Fonte: Costa (2010, p. 65).

Estratégica para o desenvolvimento, regional baiano, a UNEB possui uma história de pioneirismos, lutas, resistências e conquistas no que se refere às políticas de inclusão social das populações marginalizadas. Em 1999 a UNEB elegeu a primeira reitora negra do Brasil, Prof<sup>a</sup> Ivete Sacramento (1998-2005), militante do movimento negro baiano. A maior liderança desta universidade à época integrou a comitiva nomeada pela presidência da república de preparação para participação do Brasil na conferência Internacional de Combate ao Racismo, Xenofobia, discriminação e toda forma de intolerância e preconceito no mundo, ocorrida em 2001 em Durban, África do Sul.

Em 2000 a UNEB, por meio do seu conselho superior, aprovou a Resolução N<sup>o</sup> 002/08 a concessão do título de *Doutor Honoris Causa* a Thabo Mbeki, segundo presidente da África do Sul, pós-apartheid e liderança negra da contemporaneidade. A honraria acadêmica mais importante da universidade representou um gesto político de aproximação com a causa negra e de demarcação de sua identidade institucional sensível às questões raciais.

No ano de 2002, enfrentando um cenário de oposição, a UNEB tornou-se pioneira no Nordeste do país ao aprovar e instituir, através da Resolução N.º 196/2002, o sistema de reserva de vagas para população afrodescendente (40%), oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação, ampliando em 2007 essa política para as populações indígenas a partir de 5% das sobrevagas.

Tal ação colocou a universidade em tela em um novo patamar nas políticas institucionais de ações afirmativas, cumprindo com o objetivo de ser uma instituição pública, gratuita, laica, de qualidade, socialmente referenciada e inclusiva em um estado que tem 81,4% da população autodeclarada descendente de africanos (60% pardos e 21,4% pretos), conforme indicadores do último Censo Demográfico.

Seguindo essa tradição de pioneirismo na democratização do acesso ao ensino superior público de populações historicamente discriminadas, o Conselho Superior da UNEB, reformula mais uma vez sua política de



ações afirmativas em 2018 ampliando através da Resolução N° 1339/2018 esse sistema para outros seguimentos sociais, como quilombolas, ciganos, transexuais, travestis e transgêneros e para pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, cada grupo com direito a 5% de sobrevagas.

É nesse cenário institucional de lutas, resistências e sobretudo de conquistas e pioneirismos, na direção das reparações, que situamos a discussão da EJA como uma modalidade da Educação, responsável por corrigir distorções históricas no campo educacional e como um campo de lutas empreendidas pelos sujeitos de direitos, homens e mulheres trabalhadores (a), que demandam para além da garantia do direito à escolarização, o reconhecimento social como um caminho para o exercício da cidadania ativa. A UNEB situada em um Estado de maioria da população negra e tradicionalmente responsável pela formação de professores na Bahia, envereda pela defesa da EJA, cuidando de formar, ao longo dos anos docentes atuantes nesta modalidade de ensino.

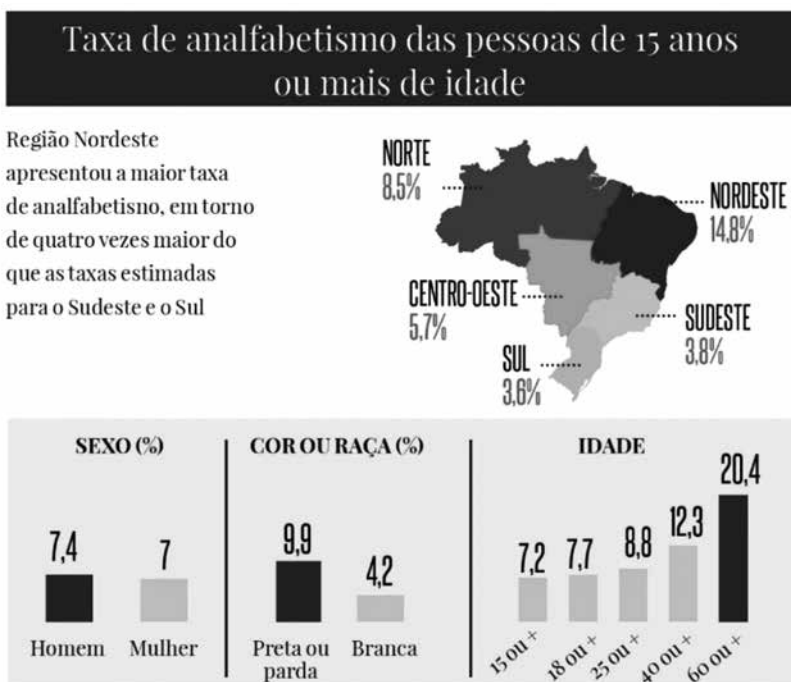
### **A Educação de Jovens e Adultos e a Universidade do Estado da Bahia: ações afirmativas e construção de espaços de resistências e (re) existências**

Compreendemos a EJA, então, no bojo das ações afirmativas, uma vez que esse universo pode ser entendido na direção das políticas compensatórias empreendidas pelo Estado brasileiro, resultantes das pressões dos movimentos populares pela alfabetização de Jovens, adultos e idosos. Tal segmento abriga uma heterogeneidade e diversidade que atravessa a dimensão geracional e condiciona desafios institucionais de qualificação desse universo.

Arroyo (2005) chama atenção para a necessidade de reconfigurar a EJA buscando assumir as persistentes e diversas identidades coletivas. Para ele, “trata-se de trajetórias de vida de negação de direitos, de exclusão e marginalização que pressionam a EJA para se caracterizar como uma Política Afirmativa de direitos coletivos sociais historicamente negados” (ARROYO, 2005, p. 30).

De acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2017, 11,5 milhões de pessoas na idade de 15 anos ou mais constavam como analfabetos no Brasil, o que representa um universo de 7,2% da população total localizada nesta faixa etária, sem saber ler e escrever no país. Tais tendência avança em crescimento à medida em que se amplia essa faixa etária. Dentre as regiões, a Região Nordeste foi a que registrou o maior índice para essa mesma faixa (14,5%), demonstrando a necessidade de medidas mais focadas no fortalecimento das políticas públicas educacionais, visando a redução de tais indicadores para esta região. Na Bahia, a pesquisa apontou um total de 1.538.293 milhão de pessoas com 15 anos ou mais que não leem, nem escrevem.

**Figura 2** – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016

Fonte: IBGE (2016).

Ao comparar as taxas de analfabetismo entre homens e mulheres autodeclarados como pretos e pardos observa-se a predominância dos negros entre os analfabetos brasileiros, reforçando a tese de que é preciso que as políticas públicas de ações afirmativas possam alcançar essa população como forma de redução das assimetrias existentes entre negros e não negros, garantia da equidade e combate às injustiças de toda ordem, herdadas desde o período pós-escravidão que a população negra não fora objeto de atenção do Estado, através da formulação de políticas públicas de integração social desse segmento. A EJA representa um espaço potencial de recepção desse público descrito acima.

Dessa forma, a EJA se constitui em uma modalidade da educação básica que visa corrigir as distorções históricas no campo educacional. Portanto, pode ser pensada como uma medida de ação afirmativa, sobretudo se considerarmos que seu público é constituído predominantemente por sujeitos de direitos homens e mulheres negros e negras, trabalhadores informais com distintas trajetórias de vida. A EJA combina uma dupla medida de reparação na direção da inclusão educacional e promoção de igualdade racial, pode ser ressignificado como um espaço de resistências e de construção de formas de (re) existências. Ainda de acordo com o IBGE, no que se refere a EJA, em 2016, 1,7 milhão de pessoas frequentavam cursos de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais de 80% dos sujeitos da EJA matriculados ensino fundamental (83,2%) e no ensino médio (85,2%) encontram-se no turno noturno reafirmando a compreensão que esse universo é composto por estudantes que tem no trabalho o princípio da sua reprodução material de existência.

Essas informações reforçam a tese de que é preciso que as políticas públicas de ações afirmativas possam alcançar essa população como forma de redução das assimetrias existentes entre negros e não negros, garantia da equidade e combate às injustiças de toda ordem, herdadas desde o período pós-escravidão que a população negra não fora objeto de atenção do Estado, via políticas públicas de integração social desse segmento. A EJA se constitui em um espaço potencial de recepção desse público descrito acima.

No campo da EJA, a UNEB tem uma história voltada para a formação de professores atuantes nesta modalidade, bem como a participação no Programa Todos Pela Alfabetização. A partir de 2003, quando do lançamento do Programa Brasil Alfabetizado, começaram as primeiras ações no sentido de fomentar uma política para o estado da Bahia. Em 2007, o governo lançou o Programa Todos pela Alfabetização, cujo objetivo primordial era alfabetizar a população (PPAlfa, SEC-BA, 2007). Juntamente com estado, municípios, empresas e movimentos sociais, a UNEB foi uma das principais parceiras da política com a perspectiva do letramento, a alfabetização para a compreensão e domínio da leitura, escrita e exercício matemático.

O Quadro 2, compilamos as principais ações no âmbito da UNEB na sua atuação para a EJA.

**Quadro 2 – Principais ações na UNEB para a EJA**

Ano	Ação Desenvolvida
1980-2005	Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Educação de Jovens e Adultos na FFCL/Departamento de Ciências Humanas III (Juazeiro)
1998-2003	Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos – Departamento de Educação I (Salvador) e Departamento de Ciências Humanas III (Juazeiro)
2000	Resolução CONSU N° 172/02 – Criação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) que desenvolve ações de ensino (formações), pesquisa e extensão no campo da EJA;
Anual	- Participação do NEJA em Fóruns EJA no Brasil - Participação do NEJA em Fóruns EJA na Bahia;
2012	Implantação do Observatório da Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal. (OBJEJA/UNEB/CAPES) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC);
2013	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, mediante Portaria CNE/MEC 1009, DOU de 11 de outubro de 2013.

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

O quadro 2 apresenta uma síntese das ações desenvolvidas ao longo de três décadas voltadas para a EJA. Destacamos a Licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em Educação de Jovens e Adultos, pioneira no Brasil e a Especialização em Educação de Jovens e Adultos, na capital e no interior.

A UNEB, conforme indicado, se estrutura em departamentos que têm uma função mais densa, do que as unidades acadêmicas departamentais das universidades federais, porque eles exercem inúmeras atividades e têm autonomia relativa às suas competências. Dessa forma, cada um dos departamentos é responsável pelo seu próprio orçamento, ou seja, eles são considerados como unidades gestoras, capazes de proposição de cursos e variadas ações, que são encaminhadas para parecer do Conselho Universitário. Esta configuração favoreceu a expansão do ensino superior para o interior do estado, a formação de professores que atuam na educação básica, inclusive na modalidade EJA, o desenvolvimento de uma cultura científica, a “autoestima” dos indivíduos e estímulo ao crescimento das cidades, em última instância.

Pode-se afirmar que uma das áreas onde a UNEB, ao longo de história, vem assumindo um papel relevante, se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com projetos articulados nas áreas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos desde 2000, através do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, a instituição já se destacava no âmbito regional nas ações pertinentes a essa temática.

O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), da Pró-Reitoria de Extensão da UNEB, tem como objetivo agregar, fomentar e implementar pesquisa e extensão na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa direção, vem realizando ao longo de sua existência, parcerias com os vários Departamentos da UNEB, ações desenvolvidas no campo da formação de educadores da EJA, incluindo o projeto de formação de professores em serviço na rede estadual que atuam na EJA.

ONEJA também é responsável pela qualificação dos alfabetizadores e coordenadores do programa Todos pela Alfabetização (TOPA). Tal programa foi implantado nessa instituição em virtude de parceria entre

a UNEB e a Secretaria da Educação (SEC) do Estado da Bahia. Esta ação, implantada em 103 municípios baianos, envolve a participação de professores, alunos e funcionários dos diversos *campi* da UNEB, conforme confirmado nos documentos institucionais analisados na pesquisa (Plano de Desenvolvimento Institucional, Relatórios de gestão, Plano Estratégico) e observação *in loco*.

O compromisso do Núcleo com a formação de educadores da EJA se ampliou através da produção científica oriunda das pesquisas realizadas pelos Grupos de Pesquisa associados, compostos por professores doutores, mestres e especialistas. Vale destacar ainda, a atuação dessa instância acadêmica nos debates realizados pelo Fórum da Educação de Jovens e Adultos da Bahia, nos Encontros Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), bem como, na Agenda Territorial e na Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), ocorrida em dezembro de 2009.

Dessa forma, a UNEB em consonância com sua vocação institucional, por intermédio da PROEX e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) reafirmou a parceria com os Governos Federal, Estadual e Municipal atuando como Unidade Formadora no Programa TOPA - TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO/Brasil Alfabetizado em todo o Território baiano.

Nessa mesma direção a aprovação no Edital CAPES 49/2012 da proposta de implantação de um Observatório de Educação de Jovens e Adultos no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, com ações de ensino, pesquisa e extensão, representou um significativo avanço da UNEB para afirmação de direitos ao público da EJA.

A partir dessa referência e do impacto já produzido em todo Estado da Bahia, bem como por todo o conhecimento gerado sobre a questão através de grupos de pesquisa, trabalhos defendidos na graduação e pós-graduação – muitos destes resultando em reconhecidas publicações nacionais e internacionais – foi que se propôs a criação do Mestrado Profissional em EJA, no Departamento de Educação - Campus I, considerando o compromisso dessa universidade com a Educação e,

nela, com a formação profissional e produção científica para além do cenário regional, consolidando-se enquanto uma instância de excelência acadêmica e de difusão do conhecimento.

O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, MPEJA, visa então, preencher uma lacuna existente na educação, a formação do(a) profissional de EJA. Muitos autores já identificaram essa lacuna e há anos debatem sobre essa questão. Conforme Guidelli (1996, p. 126),

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada.

A criação de um Mestrado Profissional em EJA na Bahia, em 2013, contempla uma demanda importante da educação brasileira, ou seja, a educação de jovens e adultos, até então muito discutida e analisada, mas que ainda apresenta poucas ações relativas a uma formação adequada do(a) profissional que atua(rá) nesse segmento. Nessa direção, o MPEJA se configura como espaço de qualificação e um lugar de formação continuada do(a) profissional da EJA, em que a relação teoria-prática terá um espaço de reflexão-ação sobre esta modalidade de ensino. É importante salientar também a proposta de aproximação da universidade com as redes públicas de ensino por meio da contribuição para a formação dos(as) seus(suas) professores(as) e da troca de experiências advindas das reflexões e pesquisas desenvolvidas no mestrado assim como de parcerias a serem instituídas entre a UNEB e as redes públicas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas na EJA.

Mas formar o professor da EJA é um grande desafio, diante das dificuldades que esse profissional enfrenta nos seus municípios de origem e na própria rede estadual, de liberação da sua carga horária para participar desta formação. A formação em serviço, por outro lado, é um campo de tensões permanente, envolvendo uma multiplicidade de elementos, como deslocamentos do interior para a capital e os custos desse deslocamento, conciliar atividades na escola com os estudos, dentre outros. Conforme Haddad e Pierro (2000), formar o professor em EJA é um ato de rebeldia, uma forma de resistência e luta desta modalidade de ensino visibilizada e pouco valorizada historicamente neste país (HADDAD; PIERRO, 2000). É uma ação afirmativa no sentido conceitual, conforme aqui defendemos.

Um espaço que passa a ser ocupado a partir das ações do MPEJA, refere-se à produção científica em EJA. Para além das mais de oitenta dissertações defendidas pelos egressos, com pesquisa aplicada, estão os artigos publicados, fruto destas pesquisa e apresentação em congressos, publicação de anais, dando mais visibilidade a esta modalidade de ensino no país.

Convém notar que a pesquisa de campo documental deste estudo revelou uma concentração dos assuntos das dissertações e trabalhos aplicados, das turmas ingressas entre 2013 a 2016, nos seguintes temas: gestão na EJA (10), formação de professores (15), Currículo (22), tecnologias (9) EJA em espaços de privação de liberdade (4) e outros. Apenas duas dissertações defendidas no período se referem ao tema específico das relações raciais na EJA. Também notamos que há poucos projetos ingressos neste tema enquanto demanda dos pleiteantes ao mestrado. A temática das relações raciais e ações afirmativas na EJA demanda maiores estudos, tendo em vista a exclusão histórica desse segmento da escolarização no Brasil e a forte relação, conforme debatido, entre raça e EJA no país.

### **À guisa de conclusão**

Considera-se, finalmente, a relevância do papel da universidade para a política da EJA no estado da Bahia, a despeito de todos os



problemas, a UNEB registrou notável expansão, atuando em todas as regiões na formação para a EJA, na formulação de políticas públicas de EJA, na coordenação e implantação de Programas voltados para a modalidade. No contexto atual de crise e retrocessos de toda a ordem, a instituição universitária é um dos principais agentes de resistência, pelo grande poder de transformar a sociedade, e isso pode se dar a partir das suas atividades diárias, mostrando à sociedade outros referenciais de valor, o que se torna decisivo para as mudanças na comunidade, na região, no estado. Vão se tornando um espaço para contestação de estruturas sociais, uma instituição com dinâmica própria, agregadora do que chama “massa crítica”, resistente aos controles e poder. A partir de suas várias ações – produção e difusão do conhecimento, estudos dos clássicos e debates propiciados pelo ensino, ações de uma diversidade enorme com relação à extensão –, ela consegue traspasar seus muros. Ao invés de fornecer uma educação reprodutora (BOURDIEU; PASSERON, 1975), a universidade pode interferir “no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade” (SAVIANI, 1981, p. 33).

## Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação e Cultura (SEC). Coordenação de Ensino Superior (CODES). *Relatório de Atividades 2010*. Salvador, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de lei 3627/2004*. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\\_projlei3627.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf). Acesso: 8 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). *Portaria MEC nº 1009*, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15678-pces117-14-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15678-pces117-14-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 abr. 2018.

BOAVENTURA, E. M. *A Construção da Universidade Baiana: Objetivos, Missões e Afrodescendência*. EDUFBA, Salvador-Ba, 2009.

BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Editora Campus, Rio de Janeiro, 1992.

BOURDIEU, P.; PASSERON, C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CALVACANTI, C. V. Direitos Humanos, Educação Superior e Políticas de Ações Afirmativas. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 927-942, set./dez. 2016.

COSTA, P. L. S. *As Bases Espaciais da Solidariedade e as Dinâmicas da Interiorização do Ensino Superior Público Estadual na Bahia: O processo de criação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)*. 2010. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, 2010.

D'ADESKY, J. *Percursos para o Reconhecimento, Igualdade e Respeito*. Rio de Janeiro: Editora Cassará, 2018. 184p.

GUIDELLI, R. C. *A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...* São Carlos, 1996. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos.

GROSFUGUEL, R. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo Séc. XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, 2016.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década de educação para todos. *São Paulo em Perspectiva*. V. 14, n. 1. SP. Jan-Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) 2016. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?edicao=18264&t=sobre>. Acesso em: 10 mar. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html%20/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=22193&t=destaques>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MATTOS, W. R. de. Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONATO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

MEDEIROS, P. M. Contextos e significados das ações afirmativas no ensino superior brasileiro: aspectos sociojurídicos e a desconstrução do pacto de silêncio. *Revista Soc. e Cult.*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 251-262, jul./dez. 2009.

NASCIMENTO, A. *O Quilombismo*. 2 ed. Brasília/Rio: Fundação Cultural Palmares; O.R. Editora, 2002.

SANTOS, B. de S. (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, S. A. dos. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. 554f. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SAVIANI, D. “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara”. In: *ANDE*, Ano 1, n. 1, 1981. p. 22-33.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *RBP/AE*, v.27, n.1, p. 13-24, jan./abr. 2011.

SOUSA, J. *Subcidadania Brasileira: Para entender o país além do Jeitinho Brasileiro*. Rio de Janeiro, Editora Le Ya, 2018. 288p.

STF. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186*. Medida Cautelar. Relator: Gilmar Mendes. Brasília, DF. 31 de julho de 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Resolução nº 002/1908. E concessão do título de Doutor Honoris Causa a Thabo Mbeki. Disponível em: [www.uneb.br](http://www.uneb.br). Disponível em: [http://www.uneb.br/ascom/nurp/files/Sumario\\_Resolucoes-CONSU.doc.pdf](http://www.uneb.br/ascom/nurp/files/Sumario_Resolucoes-CONSU.doc.pdf). Acesso em: 25 mar. 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Resolução nº 172/2002. Aprova a Criação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) - PROEX. Disponível em: [http://www.uneb.br/ascom/nurp/files/Sumario\\_Resolucoes-CONSU.doc.pdf](http://www.uneb.br/ascom/nurp/files/Sumario_Resolucoes-CONSU.doc.pdf). Acesso em: 25 mar. 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução nº 196/2002*. Estabelece e Aprova Sistema de Cotas. Disponível em: [http://www.uneb.br/ascom/nurp/files/Sumario\\_Resolucoes-CONSU.doc.pdf](http://www.uneb.br/ascom/nurp/files/Sumario_Resolucoes-CONSU.doc.pdf). Acesso em: 25 mar. 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Plano Estratégico*. 2007. Disponível em: [http://www.uneb.br/wp-content/themes/uneb/docs/planejamento\\_integra.pdf](http://www.uneb.br/wp-content/themes/uneb/docs/planejamento_integra.pdf). Acesso em: 25 mar. 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2017)*. 2013. Disponível em: [http://www.uneb.br/proplan/files/2013/07/PDI-2017\\_WEB.pdf](http://www.uneb.br/proplan/files/2013/07/PDI-2017_WEB.pdf). Acesso em: 25 mar. 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução 1339/2018*. Aprova o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB, e dá outras providências. Disponível em: [https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2018/12/Res\\_1.339\\_2018consu--Res\\_reserva-de-vagas.docx.pdf](https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2018/12/Res_1.339_2018consu--Res_reserva-de-vagas.docx.pdf). Acesso em: 18 dez. 2018.

## **PARTE III**

# **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: PROJETOS E PROGRAMAS**



## CAPÍTULO 11

# O PAPEL DAS INTERAÇÕES NO APRENDIZADO DE COMPETÊNCIAS NOS PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: UMA LEITURA A PARTIR DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO DE G. H. MEAD

*Tatiana Santos Pitanga  
Cristina Sánchez Miret  
Roger Campdepadrós Cullell*

### **Introdução**

A Comissão Europeia aposta no aprendizado das competências básicas e transversais como forma de sair da crise econômica. A Resolução do Parlamento Europeu de 10 de setembro de 2015, que trata da criação de um mercado de trabalho competitivo na UE do século XXI, recomenda a adequação das competências à demanda e às perspectivas de emprego, principalmente no que diz respeito ao fomento de um mercado de trabalho europeu competitivo e à consolidação dos vínculos entre qualificação e emprego. Especificamente, ela propõe que a UE que estabeleça objetivos para os métodos de aprendizado de competências deficitárias para trabalhadores pouco qualificados e para pessoas que tenham abandonado a escola prematuramente e recomenda aos estados-membros que avancem

na inclusão de grupos vulneráveis, como jovens, mulheres e pessoas com deficiências, no mercado de trabalho (/2014/2235(INI).

Com o objetivo de concretizar essas orientações, o Ministério de Trabalho, Migrações e Seguridade Social da Espanha promove, desde 2013, a Estratégia de Empreendimento e Emprego Jovem, a qual busca melhorar a empregabilidade, a intermediação, a contratação e o empreendimento. A partir desse âmbito, se estendem ajudas públicas na forma de subvenções destinadas a desenvolver várias atividades de qualificação orientadas à inclusão de jovens no mercado de trabalho, implicando diversos atores sociais: administração pública, empresas, fundações, associações, entidades educativas etc. (MTMS, 2013).

Desta forma, a recomendação do aprendizado por competências chegou aos programas e projetos de inserção profissional como um caminho para a inclusão de grupos em risco de exclusão social e econômica. Neste contexto de educação informal voltada para o trabalho, ocorrem uma série de interações próprias das atividades realizadas pelas organizações que desenvolvem tais projetos. Neste artigo, abordamos essas interações e nos concentramos nessas interações e fazemos uma reflexão sobre o papel que o aprendizado por competências pode ter em tal contexto.

Para isso, estruturamos este documento em cinco seções: a primeira, de caráter metodológico; a segunda, sobre as políticas públicas de inserção profissional, concentrando-nos no Programa de Garantia Juvenil; a terceira e a quarta, focadas no aprendizado por competências e nas competências nos projetos de inserção profissional; e a quinta e última, na análise das contribuições de G. H. Mead sobre as interações, relacionando-as com conteúdos sobre competências em inserção profissional.

## **Metodologia**

O presente estudo tem como objeto os projetos de inserção laboral de jovens em risco de exclusão, em sistemas de proteção ou vinculados ao Programa de Garantia Juvenil. Também mencionamos a inserção



profissional de adultos vinculada a programas de renda mínima. Assim, foram analisados documentos oficiais relativos a esses programas e projetos. Também foi feita uma investigação bibliográfica, utilizando para isso os bancos de dados SCOPUS e WEB OF SCIENCE. Finalmente, foram entrevistadas técnicas de inserção profissional especialistas neste âmbito.

### **Política pública de inserção profissional: o Programa de Garantia Juvenil**

Entre os grupos em exclusão ou em risco de exclusão, os jovens entre 16 e 29 anos se encontram em uma situação mais vulnerável em comparação a outras faixas etárias, de acordo com a análise de nível de pobreza da Estratégia Europa 2020, o indicador agregado de pobreza e exclusão social (AROPE) corresponde a famílias sem emprego, com grandes carências materiais, e a população em risco de pobreza. Tomando-se como referência os resultados da Pesquisa de Condições de Vida do INE 2017, observamos que o índice de pobreza e exclusão social entre os jovens de 16 a 29 anos aumentou 12 pontos percentuais entre 2008 e 2017, ficando acima da média espanhola de 2010 a 2017 (MTMS, 2018).

Neste contexto, presta-se especial atenção aos jovens dessa faixa etária que não estudam nem trabalham – conhecidos popularmente na Espanha como *ninis* (“ni estudian ni trabajan”) ou NEET, segundo a sigla em inglês. Atualmente, existem 1.092.100 jovens entre 16 e 29 anos desempregados ou inativos, que não estudam nem estão vinculados a qualquer qualificação profissional formal ou informal. O número de jovens com esse perfil começou a aumentar entre os estados-membro da União Europeia nos anos do auge da crise econômica. Na Espanha, esse grupo cresceu entre a população de 15 a 24 anos, passando de 12%, em 2007, a 18,6%, em 2013. Em 2017, 64% eram jovens desempregados, e 63% tinham um nível de qualificação baixo (MTMS, 2018)

Acompanhando o crescimento da população jovem com perfil NEET durante os anos da crise, nota-se que também foram incrementadas

as políticas públicas voltadas para esse grupo e os projetos de inserção profissional realizados por entidades do terceiro setor. Entre as políticas públicas, se destaca o Programa de Garantia Juvenil, voltado para vários perfis de jovens, mas com atenção especial ao perfil NEET. Esse programa nasceu diretamente da recomendação do Conselho de Ministros do Emprego, Assuntos Sociais e Consumo da UE, e foi plasmado em um Plano Nacional de Implementação cujo objetivo é o seguinte: “[...] garantir que todos os jovens menores de 25 anos tenham acesso a uma boa oferta de emprego, educação continuada, formação de aprendiz ou período de estágio em um prazo de quatro meses após concluir a educação formal ou ficar desempregado” (MESS, 2013).

O plano de implementação desse programa define as diretrizes e o enfoque de sua execução, implicando todos os níveis da administração pública, assim como organizações e entidades sociais que possam facilitar e contribuir para a inserção profissional e a melhoria da empregabilidade das pessoas jovens.

Esse plano também abrange o desenvolvimento das competências, principalmente no que diz respeito à melhoria da empregabilidade, especificamente nas atividades de qualificação, nas práticas trabalhistas e nas atividades de segunda oportunidade para revincular o jovem ao sistema educativo formal. Desta forma, a orientação política de desenvolvimento das competências se materializa em ações de qualificação desenvolvidas por entidades sociais vinculadas ao Programa de Garantia Juvenil. Além disso, essas orientações políticas chegam a outras entidades historicamente dedicadas à inserção profissional de grupos vulneráveis, em situação ou risco de exclusão, que também utilizam o enfoque de competências, embora não estejam diretamente vinculadas ao programa.

### **As interações no aprendizado por competências**

O Parlamento Europeu considera que as competências-chave são aquelas que: envolvem a mobilização de destrezas práticas e cognitivas, habilidades criativas e outros recursos psicossociais como atitudes,

motivação e valores (OCDE, 2005). Por outro lado, o sistema educativo espanhol, representado pelo Ministério de Educação e do Esporte, considera que o conhecimento competencial (know-how) está integrado por uma parte conceitual, formada a partir de teorias, dados e fatos, uma parte de habilidades e destrezas, composta por ações físicas e mentais observáveis, e uma parte social e cultural composta por atitudes e valores. Esses distintos planos estão inter-relacionados e se retroalimentam, reforçando-se mutuamente (BOE, 2015).

Nesse sentido, o aprendizado por competências tem um caráter transversal e dinâmico, uma vez que implica um processo de ensino-aprendizado prático no qual as pessoas vão melhorando seu desempenho conforme vão aplicando todo o conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que conformam uma competência. Além disso, embora a aquisição do conhecimento competencial possa ser desenvolvida em um ambiente criado para favorecer o aprendizado em um entorno educativo formal ou informal, ela implica na participação ativa em práticas sociais que podem ocorrer em vários contextos sociais (BOE, 2015; OCDE, 2005).

Nessa conceitualização, observamos que, a partir de uma perspectiva psicossocial, as interações ocupam um lugar no aprendizado das competências. A relação entre competências e interações está mais explícita no âmbito conceitual do Projeto DeSeCo de definição das competências chave (OCDE, 2005). Nesse âmbito, as competências chave são classificadas em três categorias: usar as ferramentas de maneira interativa, interagir em grupos heterogêneos e agir de forma autônoma.

Entende-se que ferramentas de diferentes tipos, desde tecnológicas até socioculturais (linguagem), são imprescindíveis para que os indivíduos possam interagir com o ambiente.

Os indivíduos também necessitam criar e adaptar o conhecimento e as destrezas. Isso requer certa familiaridade com a ferramenta em si, assim como um entendimento sobre como ela muda sua maneira de interagir com o mundo e como ela pode ser utilizada para alcançar metas mais amplas. Nesse sentido, uma ferramenta não é apenas um mediador passivo, mas um instrumento para

um diálogo ativo entre o indivíduo e seu ambiente (OCDE, 2005, p. 9).

Por outro lado, em um mundo cada vez mais diverso, no qual vivemos cada vez mais interconectados, é fundamental poder interagir em grupos heterogêneos.

Ao longo da vida, os seres humanos dependem de seus nexos com os outros para sobreviver material e psicologicamente, mas também em relação a sua identidade social. Conforme as sociedades se tornam cada vez mais fragmentadas, e também mais diversas, torna-se importante lidar bem com as relações interpessoais, para benefício dos indivíduos e para construir novas formas de cooperação (OCDE, 2005, p. 11).

Por último, considera-se que, para atuar de forma autônoma, é necessário que o indivíduo esteja consciente do ambiente que o rodeia, assim como das funções que pode assumir nas dinâmicas sociais das quais participa.

Isso exige que os indivíduos se empoderem na administração de suas vidas de maneira significativa e responsável, exercendo controle sobre suas condições de vida e trabalho [...]. É necessário que o indivíduo desenvolva uma identidade de forma independente e escolha, em vez de seguir a multidão. Ao fazê-lo, eles necessitam refletir sobre seus valores e ações (OCDE, 2005, p. 13-14).

Especificamente, o Ministério da Educação e do Esporte estabelece que as competências chave para o sistema educativo espanhol são: comunicação linguística, competências matemáticas, incluindo um nível básico de ciência e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, sentido de iniciativa e espírito empreendedor e, por último, consciência e expressões culturais.

Por outro lado, ao tratar das competências de empregabilidade relacionadas com o grupo de jovens em risco de exclusão social, são

considerados relevantes para a inserção os seguintes aspectos dessa competência: a auto-organização, entendida como a capacidade de preparar, administrar e desenvolver tarefas e trabalhos; a construção do projeto profissional analisando e detectando por si mesmo suas necessidades de qualificação e capacidades necessárias para atingir seu objetivo profissional; a tomada de decisões e resolução de problemas, identificando-os e propondo respostas construtivas e eficazes; o trabalho em equipe, sendo capaz de se relacionar bem com os demais para alcançar os objetivos coletivos; a comunicação em distintos contextos; a perseverança para concluir o que se propõe; a flexibilidade para adaptar seus comportamentos, emoções e ações quando as situações o exigirem; e a responsabilidade ou co-responsabilidade como capacidade de aceitar obrigações pessoais (ARNAU-SABATES et al., 2014).

Esses aspectos da empregabilidade para a inserção profissional concordam com as competências profissionais que serão mais valorizadas no futuro, devido ao seu alto grau de interações e habilidades sociais (DAVIES; FIDLER; GORBIS, 2011). Elas são:

- *Dar sentido*: capacidade de entender os significados mais profundos do que está sendo expressado e interpretar os sinais.
- *Inteligência social*: capacidade de entender os significados mais profundos do que está sendo dito. Inclui as habilidades sociais, a consciência e a capacidade de gerar confiança.
- *Pensamento inovador e adaptável*: capacidade de pensar e encontrar soluções e respostas que não são habituais, repetitivas ou rotineiras. Implica desenvolver a criatividade, a adaptação a mudanças rápidas, a capacidade de trabalhar sob pressão.
- *Competência intercultural*: capacidade de atuar em ambientes sociais distintos, podendo adaptar-se às diferenças e obter fluidez cultural.
- *Nova alfabetização mediática*: capacidade de avaliar conteúdos dos distintos meios de comunicação de forma crítica, de criar novos conteúdos nesses meios e de gerar influência e persuasão.

Assim como ocorrerá no futuro, atualmente as competências profissionais mais valorizadas no mercado estão muito vinculadas às habilidades sociais. Na sociedade da informação em que nos encontramos, os computadores e robôs estão assumindo os trabalhos rotineiros e repetitivos, mas ainda não são capazes de realizar tarefas para as quais não existam regras preestabelecidas, como nas interações humanas.

Para que haja interação, é necessária empatia para compreender os estados mentais e emocionais dos outros e ajustar o comportamento às situações. Esse processo mental próprio das habilidades sociais e das competências que elas requerem, ocorre no âmbito do imprevisível, fato que converte essa característica em algo difícil de ser simulado pelos computadores e faz aumentar sua importância no mercado de trabalho. Entre 1980 e 2012, foi observado um aumento de 12% na demanda por trabalhos com alto nível de interações sociais (DEMING, 2017).

Assim, podemos concluir que as interações sociais são uma parte inerente do próprio conceito de competência, ao mesmo tempo em que se observa um incremento do valor social das competências que implicam um bom controle das interações sociais no mundo do trabalho.

### **As competências nos projetos de inserção profissional**

Nos programas de inserção profissional do Garantia Juvenil, as competências básicas são trabalhadas através o retorno do jovem ao sistema educativo, através de ciclos de qualificação de grau médio e superior de Formação Profissional. Já as competências de empregabilidade são trabalhadas principalmente no âmbito das atuações de qualificação oferecidas pelas entidades vinculadas ao programa (MESS, 2013).

Na Catalunha, a avaliação do processo de inserção profissional que é realizado nos projetos vinculados ao Programa Garantia Juvenil é realizada por meio de uma ferramenta tecnológica (o Sistema de Suporte à Orientação Profissional da Catalunha), através da qual se faz o acompanhamento da melhoria das distintas competências de cada pessoa vinculada aos projetos. A configuração desse sistema permite a avaliação

continua dos processos de orientação profissional, concentrando-se nas competências técnicas, de base e transversais que se entendem como necessárias para um bom desempenho no contexto profissional. Além disso, essa ferramenta unifica o processo de acompanhamento e avaliação da Rede Pública de Orientação da Catalunha. Esses fatos evidenciam a importância que a estrutura administrativa dá ao desenvolvimento das competências de empregabilidade no processo de inserção profissional (SOC, 2017).

A prática de orientação profissional a jovens em risco de exclusão que fazem parte de sistemas de proteção demonstra que essas competências são fundamentais para o sucesso no trabalho. Em um estudo, observa-se que, entre jovens imigrantes e de origem espanhola que viviam em centros de acolhida, os que tiveram melhores resultados em seu processo de inserção participando ativamente do projeto, conseguiram, entre outros benefícios, ampliar sua rede de relacionamentos com pessoas de perfis diferentes dos seus, através da realização de treinamento de trabalho fora do centro, tinham o apoio emocional de outros adultos, geralmente de sua própria família, e continuaram seus estudos ou aproveitaram as oportunidades de qualificação oferecidas. Assim, observou-se que especificamente as habilidades de empregabilidade, como tomada de decisões, trabalho em equipe, resolução de problemas, boa comunicação, perseverança e responsabilidade desempenharam um papel mais decisivo do que a própria qualificação para o sucesso nas inserções (SANTANA; ALONSO; FELICIANO, 2017).

Por outro lado, detectamos que o foco do processo de orientação para o desenvolvimento de competências e inserção profissional se concentra na pessoa, priorizando o atendimento individualizado sobre o atendimento grupal. A partir da análise documental de projetos, ferramentas e plano de trabalho do Garantia Juvenil, pode-se deduzir que, embora sejam contemplados espaços de qualificação e o trabalho grupal, a prioridade é dada ao trabalho individualizado e personalizado para as pessoas vinculadas ao programa, a fim de levar em conta particularidades vitais de cada um no momento de intervir para sua inserção no mercado de trabalho.

Essa mesma tendência é observada na inserção de adultos através dos programas de renda mínima. Observa-se que, nesse contexto, o grupo de pessoas com mais dificuldades de reinserção profissional corresponde a pessoas com problemas sociais e pessoais complexos, como dependência de drogas, prostituição ou perda de casa. Aqui também se entende o desenvolvimento de um itinerário personalizado como uma resposta que pode gerar maior eficiência para os serviços de administração pública ao reintegrar essas pessoas no mercado de trabalho (RIBA; BALLART; BLASCO, 2011).

Com base nessa abordagem individualizada, o treinamento e o desenvolvimento de competências limitam-se a áreas específicas destinadas a isso, como a tutoria personalizada. Se considerarmos que as competências são construídas a partir de interações, essa abordagem limita as possibilidades de aprender, principalmente no caso de competências focadas em habilidades sociais e comunicativas. Nessa abordagem, as interações que podem ser objetivamente orientadas para o empoderamento dos participantes e o desenvolvimento das competências de que cada pessoa precisa são limitadas àquelas geradas entre os participantes do projeto e o técnico de orientação, e se perdem de vista as várias interações que poderiam ocorrer neste mesmo contexto como uma forma de reforçar o aprendizado: interações com outros participantes, com outros técnicos envolvidos nas várias atividades de qualificação, ou com outras pessoas que fazem parte das organizações colaboradoras.

### **O aprendizado de competências para a inclusão: a leitura des de Mead**

Como constatamos até aqui, as habilidades sociais são cruciais para o sucesso profissional, já que constituem uma competência humana por excelência. Nossa capacidade de interagir nos permite prever os comportamentos e responder a eles, o que implica, nos termos de Mead (1982), uma “interiorização do ‘outro generalizado’”, sendo isso entendido como as várias respostas forjadas no seio da sociedade à qual pertencemos. “A comunidade ou grupo social organizado, que proporciona ao indivíduo sua



unidade de pessoa, pode ser chamada de ‘o outro generalizado’. A atitude do outro generalizado é a atitude de toda a comunidade” (MEAD, 1982, p. 140).

Até o momento, essa capacidade é exclusivamente humana, o que nos dá uma vantagem especial em um mercado de trabalho cuja tendência é tornar-se altamente informatizado e robotizado.

Segundo Mead, a natureza humana é essencialmente social, pois consiste em condutas que só podem se desenvolver, manifestar e alcançar sua satisfação, envolvendo a força colaborativa de outros indivíduos (MEAD, 1982).

Essas bases fisiológicas do comportamento social - que têm sua sede ou assento definitivo na parte inferior do sistema nervoso central do indivíduo - são as bases de tal conduta, precisamente porque, em si mesmas, são sociais; isto é, porque consistem em impulsos ou instintos ou tendências comportamentais do indivíduo dado, que não podem ser realizadas, nem manifestas e satisfeitas sem a ajuda cooperativa de um ou mais dos outros indivíduos (MEAD, 1982, p. 130).

É nessas interações que aprendemos a entender os sinais do outro e também onde podemos adaptar os nossos. Isso implica a compreensão profunda dos significados dos sinais intercambiados, e este é um aprendizado prático que se realiza interagindo. Aqui, encontramos a teoria de Mead sobre a formação de nossa capacidade de obter respostas socialmente adequadas e sobre como essa capacidade é construída de forma interativa.

Descobrimos o que vamos dizer, o que vamos fazer, dizendo e fazendo, e, no processo, controlamos continuamente o próprio processo. Na conversação dos gestos, o que dizemos provoca certa reação no outro e, ao mesmo tempo, altera nossa ação de modo que nos afastamos do que começamos a fazer devido à réplica que dá o outro (MEAD, 1982, p. 131).

Dessa experiência social surge a pessoa que é capaz de manter um diálogo consigo mesma, por ter interiorizado o diálogo com outros nesse processo social.

A pessoa, embora possa ser um objeto para si, é essencialmente uma estrutura social, e surge na experiência social. Após ter surgido, a pessoa de certo modo proporciona a si mesma suas experiências sociais [...] uma pessoa que considera a si mesma um companheiro e que pode pensar e conversar consigo mesma do mesmo modo que se comunicou com outros (MEAD, 1982, p. 131-132).

A interiorização das conversas com outras pessoas é feita através da reflexão, que é o que permite ao indivíduo adaptar-se ao processo social que está vivendo e modificar seus resultados.

É através da reflexão que o processo social é interiorizado na experiência dos indivíduos nele envolvidos; por tais meios, que permitem ao indivíduo adotar a atitude do outro em relação a ele, o indivíduo é conscientemente capacitado para adaptar-se a esse processo e modificar o resultante de tal processo em qualquer ato social dado, em termos de sua adaptação a ele. A reflexão é, portanto, a condição essencial, dentro do processo social, para o desenvolvimento do espírito (MEAD, 1982, p. 126).

A tomada de consciência de si mesmo, dos outros e do próprio processo permite o surgimento do espírito. “Quando isso acontece, o indivíduo é autoconsciente e tem um espírito; ele se torna consciente de suas relações com esse processo como um todo e com os outros indivíduos que participam desse processo junto com ele” (MEAD, 1982, p. 126).

Assim, de acordo com Mead, a cognição, a capacidade de pensar e refletir, bem como a capacidade de usar adequadamente a linguagem para interiorizar os significados, é um processo de construção social que é feito a partir das interações que dão origem ao surgimento do espírito.

Devemos, portanto, considerar o espírito como surgido e desenvolvido dentro do processo social, dentro da matriz empírica das intervenções sociais. Ou seja: devemos obter uma experiência individual interior a partir do ponto de vista dos atos sociais, que incluem experiências de indivíduos separados, em um contexto social no qual interagem tais indivíduos (MEAD, 1982, p. 125).

Considerando que as competências incluem habilidades cognitivas e práticas, e também atitudes, valores e motivações, estas também são experiências socialmente vividas possibilitadas pelo cérebro humano e, como tal, podemos dizer que elas também são construídas através de interações. “Os processos de experiência possibilitados pelo cérebro humano só são possíveis para um grupo de indivíduos que interagem: apenas para organismos individuais que são membros de uma sociedade; não para o organismo individual isolado de outros organismos individuais” (MEAD, 1982, p. 125).

Nesse sentido, podemos assinalar como Mead, sem falar de competências, já explicava algumas delas. Mead explica que a *inteligência social* implica a empatia como veículo para, ao colocar-nos no lugar do outro, podermos entender os significados e, por meio do diálogo interior e da reflexão, responder de forma socialmente eficaz.

O “fator X” da inteligência de Spearman - o fator desconhecido que, segundo ele, a inteligência contém - é simplesmente (se nossa teoria social da inteligência estiver correta) essa capacidade do indivíduo inteligente de adotar a atitude do outro, ou as atitudes dos outros, advertindo de tal forma os significados dos símbolos ou gestos em termos dos quais o pensamento é realizado e ficando assim em condições de manter a conversa interior consigo mesmo, com aqueles símbolos ou gestos, envolvidos pelo pensamento (MEAD, 1982, p. 131).

Relacionado ao *trabalho em equipe*, Mead comenta que os processos de interação exigidos produzem uma atitude de identificação elevada e satisfatória. Ele diz que o trabalho em equipe exige de cada um dos membros um sentimento de controle, a consciência da posição dos outros e um estado de alerta sobre as reações dos colegas para que possa realizar sua parte do trabalho de acordo com as necessidades da equipe.

Mas se uma pessoa consegue chegar a constituir um grupo bem organizado que faz algo como uma unidade, uma sensação de pessoa que constitui a experiência do trabalho em equipe é alcançada, e isso, certamente, do ponto de vista intelectual, é superior à mera boa vizinhança abstrata. A sensação de trabalho

em equipe é encontrada - quando todos trabalham em direção a um objetivo comum e todos têm a sensação de que esse objetivo interpenetra a função especial que desempenham (MEAD, 1982, p. 224).

Assim, o processo de formação da pessoa e do espírito descrito revela que, através das interações, são formadas habilidades sociais como flexibilidade, tomada de decisões, resolução de problemas e boa comunicação, que são elementos chave para a empregabilidade.

Como essas competências são socialmente construídas por meio de interações, entendemos que elas têm um papel fundamental no processo de aprendizado realizado em um processo de inserção profissional.

Em um projeto registrado no âmbito do Garantia Juvenil, existem várias oportunidades de interação com os jovens participantes do projeto. Estes não só interagem com os técnicos de inserção de referência dos projetos, como também com os demais participantes, os formadores e outros profissionais ligados ao projeto através de organizações e instituições colaboradoras.

Focalizando as interações como um lugar de ensino e aprendizado de competências, principalmente as relacionadas com as habilidades sociais, todos esses espaços de interação podem promover um aprendizado prático de novos padrões e valores comportamentais, tão necessários para grupos em risco de exclusão.

## **Conclusão**

Neste artigo, refletimos sobre o aprendizado por competências nos programas de inserção profissional de jovens em risco de exclusão. Para isso, tomamos como referência a teoria do interacionismo simbólico de G. H. Mead.

Ao tratar-se de grupos em risco de exclusão social, trabalhar a melhoria das habilidades sociais é determinante para o sucesso da inclusão no mundo do trabalho. Embora uma parte deste grupo possa remediar o risco de exclusão apenas com oportunidades e recursos (qualificação

técnica, práticas em empresas, orientação), outra parte significativa precisa de uma melhoria de suas habilidades sociais e competências relacionadas para obter inclusão profissional e social.

Assim, com base na abordagem de Mead, fizemos uma leitura das competências de empregabilidade, refletindo sobre a importância das interações sociais no aprendizado e argumentando sobre a importância de incluir os vários espaços de interação que ocorrem nos programas de inserção profissional como espaços de aprendizado.

Da mesma forma, detectamos a necessidade de realizar investigações empíricas sobre os tipos de interação que promovem a melhoria dessas competências no âmbito dos projetos de inserção profissional.

## Referências

- ARNAU-SABATES, L. et al. Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood, *European Journal of Social Work*, 17(2), 252-265. 2014.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, jueves 29 de enero de 2015. Núm. 25. p. 6986-7003. 2015.
- DAVIES, A.; FIDLER, D.; GORBIS, M. *Future Work Skills 2020*. Palo Alto, CA: Institute for the Future, Apollo Research Institute. 2011
- DEMING, D. J. The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640. 2017.
- DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (DOGC). Ordre TSF/289/2016, de 26 d'octubre, per la qual s'estableixen les bases reguladores per la concessió de subvencions públiques destinades al finançament dels projectes singulars. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7236. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (DOGC). Ordre TSF/142/2018, de 3 d'agost, per la qual s'estableixen les bases reguladores per la concessió de subvencions públiques destinades al finançament dels Projectes Singulares. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7681. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

MEAD, G. H. *Espíritu, persona y sociedad*. Desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós. 1982.

MINISTERIO DE TRABAJO, MIGRACIONES Y SEGURIDAD SOCIAL (MTMS). *Informe Jóvenes y mercado de trabajo*. N° 17. Junio 2018. Madrid: Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, Subsecretaría de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. Dirección General de Estadística y Análisis Sociolaboral. 2018.

MINISTERIO DE TRABAJO, MIGRACIONES Y SEGURIDAD SOCIAL (MTMS). Estrategia de Empredimineto y Empleo Joven. 2013/2016. Madrid: MTMS. 2013.

MINISTERIO DE EMPLEO Y DE SEGURIDAD SOCIAL (MESS). *Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España*. Madrid: MESS. 2013.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo. Bruselas: OCDE. 2005.

RIBA, C.; BALLART, X.; BLASCO, J. Minimum Income and Labour Market Integration Processes: Individual and Institutional Determinants. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 133, 43-58. 2011.

SANTANA, L. E.; ALONSO, E.; FELICIANO, L. La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 61-75. 2017.

SERVEI D'OCUPACIÓ DE CATALUNYA (SOC). *Manual de registre a Galileu*. Projectes singulars i programes integrals. Garantia juvenil. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Servei d'Ocupació de Catalunya, Àrea de Planificació i Assistència Tècnica Juvenil. 2017.

SERVEI D'OCUPACIÓ DE CATALUNYA (SOC). *Guia d'execució*. Programes integrals 2017. Garantia juvenil. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Àrea de Planificació i Assistència Tècnica Juvenil. 2017.

## CAPÍTULO 12

### **O BAIRRO DE LA MINA DE BARCELONA: PROCESSOS DE INCLUSÃO SOB UMA PERSPECTIVA SOCIAL E EDUCATIVA**

*Violeta Quiroga Raimúndez  
Eveline Chagas Lemos*

#### **Introdução**

No início dos anos de 1960, coincidindo com o período de desenvolvimento que a Espanha vivia, muitas pessoas migraram de outras regiões do país para a Catalunha, especialmente para Barcelona, instalando-se, algumas delas em núcleos de barracos de autoconstrução. O bairro La Mina nasceu para realocar a população que vivia nesses núcleos e, assim, recuperar o terreno (localizado em áreas estratégicas para o desenvolvimento da cidade) e utilizá-lo para fins urbanos e industriais.

O rápido processo de construção do bairro foi acompanhado por vários problemas, incluindo o isolamento urbano, a habitação de má qualidade e a fragilidade das instalações públicas (escolas, postos de saúde, equipamentos comunitários cívicos etc.), que não respondiam ou eram insuficientes às necessidades dos novos e primeiros habitantes.

Desde sua criação, muitas intervenções foram realizadas no bairro e, mais precisamente, no final de 1999, especialistas (sociólogos, antropólogos, assistentes sociais, urbanistas e arquitetos) foram contratados para realizar um estudo evolutivo e um diagnóstico social, cultural e urbanístico. Os resultados do estudo foram publicados em um documento intitulado “Viver a mina: análise socioeconômica e socioantropológica” (DONCEL et al., 2001). Esses resultados serviram de base para a elaboração e execução do Plano de Transformação do Bairro de La Mina, em 2000, que culminou em uma remodelação urbana acompanhada da implementação de políticas sociais públicas.

Após mais de 14 anos do início da execução do plano de transformação, os movimentos sociais do bairro se perguntaram: como é que o bairro, em 2015, se encontra numa situação de exclusão social semelhante ou pior à que se encontrava quando começou a remodelação em 2001, depois de um investimento de 234 milhões de euros até 2018?

Esta pergunta tornou-se uma missão para a Universidade de Barcelona (alguns pesquisadores participaram do estudo anterior). Assim, em 2015, iniciamos um estudo longitudinal que atualiza as pesquisas mencionadas e nos permite avaliar o impacto das ações urbanas e sociais sobre a população e sobre o tecido social do bairro La Mina. Neste capítulo, daremos uma resposta e analisaremos o seu impacto no campo educacional. Assim, a questão inicial, que conduz e orienta os resultados e análises apresentados, é: que evolução tem experimentado a Educação no bairro La Mina, desde a sua criação até a atualidade, e como a mesma foi promovendo/promove a inclusão de crianças, adolescentes e jovens?

## **Metodologia**

Conforme explicado na introdução, a pesquisa social básica e aplicada, da qual deriva este capítulo, caracteriza-se por ser um estudo longitudinal (de 2000 a 2018), cujos objetivos são: conhecer a evolução social e cultural do bairro; analisar as ações públicas urbanas e sociais realizadas e seu impacto sobre a população e analisar os processos de participação promovidos.



Propõe-se um método de estudo que visa incidir na melhoria das situações coletivas com base na participação de vizinhos e agentes sociais (profissionais, serviços, recursos, entidades e administrações competentes) na elaboração do diagnóstico e na priorização de propostas de intervenção que reduzam as problemáticas em algumas áreas específicas.

O trabalho de campo foi realizado em três fases (2015-2019), sendo a segunda postergada, em função da necessidade, detectada na primeira fase, de ampliar as informações e chegar a mais profissionais e vizinhos participantes. 146 pessoas participaram dessas fases. A metodologia aplicada é de caráter qualitativo, e as técnicas utilizadas foram: 85 entrevistas individuais (24 atores sociais e 61 vizinhos), 8 entrevistas em grupo (26 agentes sociais) e 3 grupos de discussão (35 agentes sociais). A terceira fase é o fruto do retorno dos resultados das fases anteriores aos agentes e à população, e a construção de um diagnóstico coletivo e de propostas de recursos (no segundo semestre do ano de 2019). A publicação de um diagnóstico coletivo, no segundo semestre de ano de 2019 (posterior à publicação do presente artigo).

Por outro lado, este estudo é complementado por uma metodologia de Aprendizagem de Serviços (ApS), realizada com alunos de algumas disciplinas do curso superior em Serviço Social e de um mestrado com que a Universidade de Barcelona colabora. Esta metodologia consiste em vincular (por meio de uma atividade educativa, articulada e coerente) o serviço voluntário prestado à comunidade aos conteúdos, habilidades e competências acadêmicas que os estudantes têm que desenvolver no âmbito das matérias (PUIG, 2012). Acompanhados pelos professores, os alunos realizaram parte do trabalho de campo nas duas primeiras fases do diagnóstico (participação de 74 alunos) e na análise da perspectiva educacional (participação de 13 alunos).

### **Uma breve exposição sobre o bairro La Mina**

No final dos anos de 1960, a cidade de Barcelona comprou um terreno na região de Sant Adrià (localizada em sua região metropolitana)

e construiu rapidamente 90 andares, que agruparam aproximadamente 850 casas, para realocar a população que vivia nos núcleos das barracas. Em menos de 5 anos, o número de casas triplicou, somando mais de 15 mil moradores. A população do novo bairro era migrantes vindos principalmente da Andaluzia, de Múrcia, Aragão e Extremadura; apresentavam, principalmente, déficits sociais, trabalhistas, culturais e/ou econômicos. Famílias com predominância de criaturas e jovens, com muita pouca formação e alta taxa de analfabetismo, principalmente entre as mulheres (COLANTONIO et al., 2009; ARICÓ, 2011; MONFERRER; CELADES, 2012).

Desde o início, devido ao abandono administrativo e ao discurso estigmatizado da mídia (que ligava o bairro ao crime, a drogas, violência e pobreza), La Mina estava condicionada a ser um bairro marginalizado, com uma população em situação de risco, vulnerabilidade e exclusão (ARICÓ, 2011).

No final dos anos de 1980, tornou-se evidente a existência de um mercado negro de drogas (especialmente heroína) no território e de toda a sua rede de distribuição. A estrutura social do bairro sofreu as consequências, com muitos vizinhos se tornado usuários e aumentando, assim, problemas familiares, desconforto entre a população, roubo, insegurança etc. Nesse período, começaram as primeiras tentativas de formular programas sociais e políticas especiais para o bairro.

Em 1999, a partir da necessidade de reformar o bairro para sediar o Fórum Universal das Culturas (previsto para ser realizado em um terreno próximo ao bairro) e dar respostas aos problemas da população (tráfico e consumo de drogas, renda da população muito baixa, moradia mal equipada, infraestrutura social precária, cultural e equipamentos - escolas, clínicas, instalações esportivas etc.), a Prefeitura Municipal de Sant Adrià e o Governo da Catalunha decidiram implementar, com a prefeitura de Barcelona, o Plano de Transformação do bairro La Mina durante o período de dez anos (2000-2010), com uma prorrogação subsequente de cinco anos (2011-2015), ao mesmo tempo em que o Consórcio é criado para executá-lo (CONSORCI DE LA MINA, 2018).

O desenvolvimento e a posterior execução do Plano de Transformação do Bairro La Mina começa com a participação dos moradores do bairro, com o objetivo de promover a remodelação e a reforma urbana, acompanhada de intensa intervenção social e política, através da construção de equipamentos e da prestação de serviços. Da mesma forma, para abrir e promover a diversidade social do bairro e atrair pessoas com melhores condições econômicas, casas de luxo foram construídas e vendidas a preços acessíveis (COLANTONIO et al., 2009).

Melhorias foram feitas nos transportes públicos, uma delegacia de polícia foi montada, novas lojas e escolas foram abertas, e uma plataforma foi criada (com representantes de todas as entidades e serviços públicos) para trabalhar em propostas de melhoria no bairro (QUIROGA et al., 2016). Apesar disso, a população e os agentes sociais consideraram que os investimentos urbanos foram priorizados sobre os investimentos sociais e, não diminuindo os vários problemas sociais, educacionais, econômicos etc., como veremos mais adiante nos resultados.

Atualmente, de acordo com as estatísticas da Prefeitura Municipal de Sant Adrià del Besós (2018), La Mina tem uma população de 10228 pessoas (27,6% da população total do município) e 3862 residências. O alto percentual de moradias (23,4%) nas quais vivem entre 5 e 12 pessoas preocupa a administração pública, principalmente porque esse percentual continua aumentando nos últimos anos.

Quanto à idade, mais de 55% dos habitantes têm menos de 40 anos de idade: 29% entre 20 e 39 anos, seguidos por 26,6% entre 0 e 19. Não há diferenças significativas entre o número de homens e mulheres, com percentuais de 50,7% e 49,3%, respectivamente.

A população estrangeira no bairro gira em torno dos 15% do total, sendo a de origem asiática a mais alta (38%), seguida pela africana (36%) e pela europeia (32,5%). Além disso, no bairro, um terço da população é de etnia cigana. Às vezes, há dificuldades e divergências na convivência entre os diferentes moradores.

O bairro tem 66% da população analfabeta do município de Sant Adrià (pessoas com mais de 18 anos que não sabem ler nem escrever). Entre

as pessoas com esse perfil, a maioria é de nacionalidade espanhola, 28,8% têm entre 20 e 29 anos, 44,5% são maiores de 70 anos e 2/3 são mulheres.

Os dados referentes ao ano de 2018 mostram que 43,2% da população não alfabetizada do bairro possuem os níveis de estudo correspondentes ao ensino médio, 27,8% não possuem pós-graduação; 16,4% possuem médio superior e apenas 6,9% possuem estudos universitários. Além disso, o bairro tem uma alta taxa de absenteísmo escolar, devido a seus diversos problemas sociais, como explicaremos nos resultados deste capítulo.

### **Fundamentação teórica**

Apresentamos, a seguir, brevemente, alguns dos principais conceitos que nos ajudam a compreender e refletir sobre os problemas presentes no bairro La Mina.

No que se refere à infância e à adolescência, entendemos, como apontam Berger e Luckman (1988), que a pessoa é um produto social que passa a ser forjado a partir do momento do nascimento, de acordo com as influências do ambiente, através do processo de socialização, que é a imposição de fatores externos e sua correspondente internalização. Os estágios de socialização primária e os primeiros anos de socialização secundária são muito importantes na conformação social do indivíduo, uma vez que terão um peso primordial ao longo da sua vida (LAHIRE, 2007).

Nesse sentido, a importância da família torna-se evidente. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) reconhece, tanto no preâmbulo quanto no artigo 18, a prioridade da família como grupo e ambiente natural para o crescimento das crianças e para o bem-estar de todos os seus membros. A família é o contexto mais desejável para a criação e a educação de uma criança, pois é o melhor cenário para promover seu desenvolvimento pessoal, social e intelectual, além de ser um espaço de segurança e proteção em situações de risco (PALACIOS, 1999).

No entanto, a família não é algo isolado, mas é permeável e condicionada por muitos fatores externos (sociais, econômicos, políticos

etc.). Segundo o relatório *A transmissão intergeracional da pobreza* (INE, 2008), as circunstâncias vivenciadas durante a infância e a adolescência têm grande influência no nível da educação e na posição econômica que uma pessoa pode alcançar até a idade adulta. O nível educacional do pai (tradicionalmente o principal provedor) e a frequência dos problemas econômicos vivenciados no núcleo familiar durante a fase pré-adulta são considerados os indicadores que mais influenciam a reprodução da situação de pobreza e o risco de exclusão social.

No quadro da Estratégia Europa 2020, foi criado um indicador denominado “em risco de pobreza ou exclusão social” para medir de forma unificada, em nível europeu, o risco de pobreza e exclusão nos agregados familiares. Este indicador tem três dimensões: 1. Risco de pobreza relativo, 2. Agregados familiares com baixa intensidade de ocupação e 3. Privação material severa (GONZÁLEZ; BELLO; ARIAS, 2012).

A primeira dimensão é composta pela população que está abaixo da linha de pobreza, se situa pelos 60% da mediana da renda anual disponível das pessoas. A segunda dimensão é definida pelos agregados familiares, os quais, entre todos os seus membros em idade ativa, tenham trabalhado menos de 20% do tempo potencial no último ano. Finalmente, a terceira dimensão é caracterizada quando uma família não pode ter acesso a pelo menos 4 dos 9 itens considerados básicos no nível europeu: pagar a renda; manter a casa em uma temperatura adequada; a capacidade de lidar com despesas imprevistas; fazer uma refeição com carne, frango ou peixe, pelo menos 3 vezes por semana; poder pagar pelas férias, pelo menos uma semana por ano; ter um carro, uma lavadora, uma televisão em cores, um telefone fixo ou móvel (GONZÁLEZ; BELLO; ARIAS, 2012).

As situações de necessidade causadas pela pobreza podem gerar exclusão social (BRUGUÉ et al., 1999). Esses dois conceitos, pobreza e exclusão social, têm muitos pontos de conexão entre eles, uma vez que uma situação pode causar a outra ou porque ambas existem e são realimentadas simultaneamente (TABELA DE ENTIDADES..., 2011).

Por fim, consideraremos o conceito de exclusão, segundo Muñoz, Vázquez e Vázquez (citados por NAVARRO FERNÁNDEZ, 2010),

definido como um processo dinâmico, multidimensional, que gera um seguimento de complicações, afeta a autonomia pessoal, impede a participação social e abrange diferentes conceitos, como pobreza, marginalização, não acessibilidade, desajuste, ruptura do vínculo social e desigualdade. Exclusão refere-se à privação de direitos como cidadãos (e não tanto à privação econômica) e é apresentada como a combinação de vários fatores de desvantagem que afetam o desenvolvimento pessoal, social, cultural e político das pessoas em seu contexto social (ALLEPUZ; ROSELL, 2014).

### **Resultados: Os processos de inclusão social e educativa no bairro de La Mina**

#### *Antecedentes*

Antes de serem transferidos para o bairro, seus primeiros habitantes estavam em desvantagem política, social e econômica, no que diz respeito aos outros cidadãos de Barcelona:

Barcelona cria o bairro La Mina em um espaço periférico para retirar uma população que a atrapalha. São famílias com problemas, que criam problemas e criam problemas novamente. À medida que a nova população está chegando, ela está tentando alcançar certa normalidade de convivência (informação verbal do representante da plataforma da entidade, 4 de novembro de 2015).

O diretor da primeira escola do bairro, atualmente responsável pelo arquivo histórico do bairro, explica a grande dificuldade de meninos e meninas permanecerem sentados em uma cadeira, porque nunca tinham ido à escola, assim como seus pais (GRANADOS, 2016). Eram meninos e meninas que “caminhavam o dia todo sem nenhum controle e sem nenhum hábito educacional”. Quando moravam nas barracas, as escolas tinham um caráter participativo e estavam abertas ao entorno:

Ensinamos na praia por um ano, escrevendo na areia e explicando histórias e fábulas da cultura cigana. Pouco a pouco fomos

passando a uma barraca, depois a uma aula na escola e assim conseguiram adaptar-se a estar num espaço fechado. As paredes da escola de Camp de la Bota foram pintadas pelos próprios alunos. A entrada era gratuita e nunca fechava; os pais podiam entrar nas aulas para ajudar (Informação verbal do Arquivo Histórico responsável da Mina, 9 de março de 2016).

Quando surgiu a ocasião, formou-se um Conselho entre os 400 alunos, dos quais 100 eram democraticamente escolhidos, e cada um deles era responsável por alguma tarefa e, se surgissem alguns episódios de indisciplina, era primeiro avaliados e discutidos pelos alunos e depois pelo corpo docente.

A educação da população do distrito tem sido sempre uma preocupação importante e um instrumento para tentar diminuir a pobreza e o risco de exclusão social, especialmente para trabalhar a inclusão de crianças e jovens no bairro. Nos últimos 40 anos, podemos identificar seis etapas significativas na evolução da educação no bairro e, é claro, estas etapas estão intimamente relacionadas aos contextos sociais, políticos e econômicos que sofreram mudanças importantes.

#### *Os primeiros anos: As metodologias participativas*

A primeira etapa educativa do bairro aparece a partir de 1974 e continua até os anos de 1980, quando duas escolas foram criadas. Uma delas mantém parte do corpo docente e da gestão escolar, que se localizava em um dos núcleos de barracas (assentamento de Campo de la Bota). Esta escola continuou dando continuidade ao seu modelo, baseado na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

O modelo genuíno de Paulo Freire se aplica nos primeiros anos e, praticamente, até os anos 80, quando não há controle por parte do Estado. O inspetor tolerou e, então, fizemos várias coisas além do modelo de escola participativa. Como muitas crianças passavam fome, criamos cantinas escolares. Se, depois do almoço, pulassem a parede e saíssem da escola, não os deixávamos comer no dia seguinte. Foi muito difícil que uma criança não pudesse comer e

eu não sei se é muito pedagógico, mas nós o fizemos e, no final, ainda assim tivemos crianças na escola (Informação verbal do Arquivo Histórico responsável da Mina, 9 de março de 2016).

Posteriormente, estas duas escolas se dividiram em 4, com mais de 100 professores e uma alta taxa de absentéismo por parte dos alunos. O desafio dos professores foi continuar usando metodologias participativas para incentivar o comprometimento dos alunos em seu processo de aprendizagem. Uma das estratégias utilizadas para garantir a assiduidade foi a realização de assembleias semanais em cada turma (GRANADOS, 2016).

Naquele momento, o bairro começava a ser visto, pela população de Barcelona, como um local de crime e tráfico de drogas. De fato, a presença da droga (principalmente da heroína) marca toda uma geração de adolescentes e jovens. O absentéismo escolar é uma consequência do consumo de toxinas, das dificuldades econômicas das famílias (que precisavam ter seus adolescentes e jovens trabalhando) e do fato de que alguns pais não consideravam importante a educação formal de seus filhos.

Nessa etapa, o contexto socioeconômico das famílias apresenta elementos geradores de situações de exclusão e vulnerabilidade e, a partir do campo educacional, inumeros são os esforços para reduzir o absentéismo e o abandono escolar através de metodologias mais participativas. De fato, como consequência dessa experiência e paralelamente a esta situação devastadora, um movimento de bairro formado por muitos jovens parece exigir a melhoria do bairro no nível da inclusão social (GRANADOS, 2016):

Os movimentos juvenis, escolares e não escolares foram muito protagonistas, com cartazes que diziam: “não somos cachorros de rua, somos pessoas dignas”. “Foi também um movimento de participação pedagógica e educacional, com adolescentes, jovens e crianças” (Informação verbal do Arquivo Histórico da Mina, 9 de março de 2016).

#### *A transição democrática: a necessidade de controle normativo*

A segunda etapa educativa aparece a partir de 1982. A transição democrática espanhola favorece que as administrações competentes em



educação exerçam um controle sobre este âmbito, favorecendo políticas de inclusão, tentando dar uma solução ao analfabetismo e ao abandono escolar da população do Estado espanhol. No entanto, a rigidez do sistema expulsou da escola as metodologias participativas que foram desenvolvidas no bairro de La Mina.

As melhorias estruturais no sistema de ensino favoreceram os alunos mais privilegiados (com maior suporte educacional), no entanto, expulsaram (direta e indiretamente) muitos alunos que não conseguiam se adaptar à rigidez do novo sistema (GRANADOS, 2016), aumentando as situações de exclusão. Estas podem ser entendidas como a insatisfação de não fazer o que é desejado (ESTIVILL, 2003) ou como um processo de negação (de direitos), expulsão ou inacessibilidade a recursos; neste caso, a recursos educacionais (TABELA DE ENTIDADES..., 2011).

Paralelamente, aumentaram o consumo e o tráfico de drogas no bairro; movimentos de vizinhança são fragmentados com a saída de seus representantes para exercer cargos políticos e há uma diminuição de atendimentos das demandas do bairro, bem como de espaços de fortalecimento e inclusão.

As 4 escolas voltaram a se reagrupar em 2. São anos de “atravessar o deserto, fazendo o possível” (informação verbal do Arquivo Histórico responsável de La Mina, 9 de março de 2016). Um esforço é feito para aproximar uma parte da população do bairro: contratar ciganos nas escolas para unir essas famílias com as escolas.

Naqueles anos, há um fenômeno que continua até hoje: as famílias que valorizam a educação como uma forma de ascensão social inscrevem seus filhos nas escolas fora do bairro. “Eu, meus filhos, não os levei para as escolas de La Mina. Por que as criaturas têm que pagar pelas coisas ruins do bairro? (Informação verbal de um vizinho, 25 de novembro de 2015).

Segundo Bourdieu (1988), os filhos dos que têm mais capital (valorizando os elementos subjetivos que vão além dos recursos econômicos) são aqueles que encontram a menor dificuldade em sua passagem pelo sistema educacional. A escolaridade dos pais gera expectativas nas crianças e, nesse caso, esse elemento aumenta os fatores de risco a que as crianças, adolescentes e jovens do bairro estão sujeitos.

*Os jogos olímpicos: uma oportunidade*

A terceira etapa começa nos anos de 1990, coincidindo com a comemoração dos Jogos Olímpicos de Barcelona, em 1992. Inicialmente, com a notícia de que os jogos seriam realizados em localidade próxima ao bairro, administrações e movimentos de vizinhança projetaram encontros para o debate sobre uma possível transformação do território. No entanto, foi finalmente decidido realizar o evento em outro lugar (na montanha de Montjuic) e os vizinhos passaram, em poucos anos, da oportunidade ao abandono. Este fato provoca uma grande decepção e desorientação nos movimentos sociais e na população do bairro.

No ano acadêmico 1994-1995, o Ensino Secundário Obrigatório (ESO) foi introduzido até a idade de 16 anos. A educação pública passa a ser desenvolvida em dois contextos diferentes: escolas para o ensino fundamental (de 6 a 12 anos) e institutos para o ESO (de 12 a 16 anos). Até então, no bairro, meninos e meninas, com menos de 14 anos de idade, que deixavam a escola, podiam ir voluntariamente a um centro profissional, e o abandono escolar era minimamente estabilizado. Com a obrigatoriedade até os 16 anos, aumenta o desafio educacional de manter esses jovens em sala de aula por mais dois anos, e os profissionais da área social e educacional promovem uma campanha sobre a importância da educação para os vizinhos do bairro.

Nesse momento, é posto em evidencia que, por um lado, as meninas abandonam a escola quando passam da escola primária para a secundária, principalmente devido a questões familiares e de cuidado, sobretudo quando se trata de meninas de etnia cigana. Por outro lado, a grande necessidade de mão de obra no setor de construção atrai meninos que rapidamente entram no mercado de trabalho.

Há uma oferta de trabalho muito importante para adolescentes, mesmo a partir dos 16 anos de idade. As crianças do ensino médio ou do ensino médio dizem: qual é a utilidade de estudar se eu não vou estudar uma carreira? Bem, isso foi o que pagou muito bem pela força de trabalho (Informação verbal do Arquivo Histórico responsável de La Mina, 9 de março de 2016).

Os esforços das escolas e serviços (como centros de serviços sociais) e das entidades que reforçavam o bom desempenho começaram a trabalhar em conjunto no acompanhamento e seguimento dos jovens e de suas famílias, a fim de aumentar o percentual de continuidade. A inserção ou não inserção na sociedade está intimamente ligada à integração ou não integração laboral (NAVARRO FERNÁNDEZ, 2010). Nesse período, a inserção social dos jovens ocorre principalmente no ambiente de trabalho.

#### *O Fórum de culturas: o plano de transformação do Bairro*

A quarta etapa ocorre no período de 2000 a 2008. O movimento de vizinhança ressurgiu novamente (culminando na criação da plataforma de entidades, em 1999), movido pela oportunidade de melhorias no bairro devido ao Fórum Universal das Culturas. Ao contrário do que aconteceu com o episódio dos Jogos Olímpicos e favorecidos pelo período de crescimento econômico do Estado espanhol, o Consórcio de La Mina (formado por representantes da administração pública) é criado para elaborar e executar o Plano de Transformação do Barrio, cujo objetivo era, através de uma intervenção global, melhorar a qualidade de vida de sua população.

Diferentes projetos são promovidos para melhorar o bairro em um nível urbano, social e educacional. Para substituir (provendo melhores recursos e infraestrutura) os centros educacionais existentes, a Escola Mediterrânea foi construída em 2005, e o Instituto Fórum2004, em 2006. Além disso, uma área de esportes foi construída em 2007, projetada como um espaço para inclusão e integração da população. O agrupamento dos centros educacionais anteriores causa dificuldades na gestão.

A questão é que a nova escola foi o produto da união de quatro escolas, o que significa quatro linhas metodológicas diferentes: se os modelos os forçam a se unir e trabalhar em um único prédio, em uma única escola, fica evidente que confrontos são gerados (Informação verbal do diretor Escola Mediterrânea, 16 de março de 2016).

Em 2004, três grandes questões a serem abordadas nas escolas são definidas: estudantes, famílias e professores. O trabalho com as famílias é priorizado e as dificuldades entre os professores são destacadas: falta de orientações para o trabalho em sala de aula e muita mobilidade (mudança de profissionais). Em 2006, foram feitas tentativas para estabilizar o corpo docente, aludindo ao fato daquele ser um Centro de Atenção Educacional Preferencial (CAEP), e uma estratégia metodológica é criada para reduzir o absenteísmo.

Em relação ao Instituto (que passa a ministrar 4 cursos da ESO, formação profissional e 2 cursos de educação secundária), o ambiente muda radicalmente com o aumento da obrigatoriedade até 16 anos. Há um aumento alarmante do absenteísmo. Para reduzir as consequências da mudança legislativa, o corpo docente decide reduzir as aulas para 45 minutos, implementar protocolos normativos de entrada no instituto ou material e intensificar o acompanhamento das meninas, para que elas não abandonem os estudos (GRANADOS, 2016).

Escudero (2005, p. 1-2) afirma que “o fracasso escolar é como um guarda-chuva que abrange múltiplas realidades, factuais, diárias, também estruturais e sistêmicas, difíceis de entender, relacionar e combater”. Na vizinhança é um problema estrutural, somam-se esforços, através da educação, para romper a cultura da pobreza (PAUGAM, 2007).

Quando chego à Mina vejo que há muitos alunos com uma frequência muito irregular e alunos que não aguentam até o final do ESO e vejo que isso é comum. É que o centro educacional representa um tipo de sociedade, que é a sociedade dominante. Para mim, o grande problema para as famílias em La Mina é que elas estão em um ciclo assistencial do qual não podem sair. Ou seja, uma criança cresce nessas condições e segue o modelo de seus pais e isso é fundamentalmente o grande modelo (Informação verbal do diretor do Instituto-Escola, 9 de março de 2016).

Neste sentido, em 2003 foi criado o Plano Educativo do bairro da Mina, promovido pelo Consórcio da Mina, juntamente com a Plataforma de Entidades e Vizinhos, a Associação Grupo União e a

Secretaria de Educação da Câmara Municipal de Sant Adrià. O objetivo foi gerar uma transformação da educação no bairro, adotando três eixos de trabalho: responsabilidade, autonomia e respeito ao espaço público, realizando campanhas de conscientização para tentar reduzir a reprodução intergeracional de comportamentos e atitudes.

*A crise econômica: um retrocesso alarmante*

A quinta etapa ocorre de 2008 a 2015. A crise econômica assola a população do bairro: o desemprego atinge mais de 40% dos vizinhos; diminuem orçamentos para projetos voltados para a população mais vulnerável e para entidades; a população imigrante estrangeira aumenta (especialmente a dos países do leste europeu); a economia local é afetada pela abertura de grandes centros comerciais nas proximidades; a venda de drogas, seu consumo e troca de seringas aumenta; o mercado de drogas aparece como uma solução para muitos jovens e famílias que começam a “trapichear”, segundo as expressões dos vizinhos, para sobreviver; as redes informais de natureza mafiosa são reforçadas e expandidas, e algumas passam realizar com a segurança do bairro; e muitas famílias desenvolvem uma dependência aos serviços sociais, fazendo com que a intervenção social no bairro adote uma forma mais paternalista (QUIROGA et al., 2016).

O problema mais importante do bairro La Mina é pouca importância dada à educação e à escola (para parte de seus habitantes) como promotora de bem-estar e ascensão social. Este fato pode ser comprovado a partir da fala de um vizinho: “As ruas, as praças melhoraram muito... eles fizeram uma grande biblioteca, não sei para que a fizeram”. (Informação verbal de um vizinho, 18 de novembro de 2015). Por outro lado, alguns vizinhos que estudaram no bairro assumem o discurso de que o nível educacional do bairro é muito baixo, e que não é adequado para seus filhos.

Essas situações não favorecem a inserção, com certas garantias, de crianças e adolescentes em centros de educação formal e não formal. A falta de habilidades parentais, a baixa idade de alguns pais e mães e o

fato de não dar importância à escolarização de seus filhos e filhas ajudam a aumentar as taxas de absenteísmo no bairro.

Os números mostram 80% de absenteísmo no instituto Fórum2004. É caótico. Esse número contrasta com o fato de que, em 2010-2011, o absenteísmo em toda a cidade de Barcelona foi de 0,73% dos estudantes. A diferença foi abismal (Informação verbal do coordenador do campo social dos Consórcios de La Mina, 25 de novembro de 2017).

No entanto, aspectos positivos devem ser destacados nesses anos, acima de tudo sobre questões de convivência e conflito, de relacionamentos com famílias, de relacionamentos com os próprios alunos, uns com os outros e com o corpo docente. Nesse sentido, foi criada a Comissão de Convivência, que, diante de uma situação de indisciplina, antes de expulsar o aluno, abria espaço para o diálogo entre ele e seus pais. Portanto, cabe destacar aspectos positivos destes anos.

também convida a família para explicar o caso. Eles os fazem entender por que eles não podem se dar bem e por que eles têm que mudar sua atitude. O que é de grande interesse para os professores da escola é poder trabalhar com as famílias e fazê-las sentir que têm um apoio para contar com seus filhos. (Informação verbal do Inspetor de Educação, 16 de novembro de 2016).

Nesse período, também foi implantada a Unidade de Ensino Compartilhado (UEC), com 12 vagas, que atendia adolescentes entre 14 e 16 anos em risco de exclusão social, que não se adaptavam ao sistema de ensino ordinário, em sua maioria alunos com insucesso e absenteísmo escolar. Esse modelo educacional propõe uma parte de temas mais instrumentais, por meio de oficinas e conteúdos adaptados. Após 2 ou 3 anos em uma UEC, melhoram suas habilidades e aprendem a conseguir uma inserção social mais favorável, no entanto, a implantação da unidade na vizinhança foi bastante complicada no começo:

Posso dizer que a UEC tinha um perfil de meninos muito difícil de trabalhar. Eram adolescentes, que não tinham objetivos acadêmicos. Eles não os queriam no ensino médio e os enviavam para você. Eles vieram com sérios problemas de consumo, geralmente de cannabis, com problemas de doença mental, e isso estava além de nossos meios (Informação verbal do coordenador da UEC, 3 de julho de 2017).

Da mesma forma, através dos técnicos da administração local e do Projeto Educacional Sant Adrià del Besò, está sendo feita uma tentativa de reativar o Projeto Educacional Barrio (PEB), que inclui educação formal e informal. Esse projeto, em conjunto com a escola e o instituto, promove o trabalho em rede com as demais entidades educacionais do bairro, com foco no reforço escolar para as famílias mais jovens e acompanhantes, compartilhando ideias e propostas de acordo com as necessidades específicas de cada área.

Por outro lado, o Serviço de Aconselhamento e Acompanhamento (SOAT) coordena com o instituto, para ajudar os jovens no 4º ano do ESO, se período de transição para a fase não obrigatória. Aos poucos, há uma evolução positiva na trajetória pós-compulsória dos alunos do Instituto do Fórum 2004 e no interesse dos alunos em estudar a educação secundária, embora sejam muito poucos. Outro aspecto positivo é que, de 2000 a 2016, o número de meninas que completaram o ESO aumenta. Os profissionais do campo comemoram: “Temos meninas que terminaram a escolarização, isso há dez ou doze anos atrás, era impensável” (informação verbal do chefe do Projeto Educacional do Bairro, 5 de julho de 2017).

O projeto Open Media é outra iniciativa que foi realizada. Dois educadores sociais batem à porta de todas as famílias da vizinhança onde há um jovem nascido no ano que eles determinaram anteriormente (agora aqueles nascidos em 2000 estão sendo feitos), para se interessar por sua trajetória educacional e tentar motivá-los a se reintegrarem aos estudos.

*Uma nova perspectiva: O instituto educacional e a escola - como incidir no absenteísmo escolar*

Esta última etapa começa em 2016, com a fusão dos dois Centros Escolares da Mina: a Escola Mediterrânea e o Instituto do Fórum de 2004. Os Institutos-Escolas surgiram no ano de 1932 e duraram os mesmos poucos anos de existência da república na Catalunha, já que seus centros educacionais foram fechados pela ditadura do general Franco. O modelo Instituto-Escola caracteriza-se por promover a inovação pedagógica, a educação mista, o secularismo e a formação em valores sociais e morais para favorecer a integração de alunos de ambientes vulneráveis e impactar positivamente seu desempenho (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 2012).

O que diferencia o Instituto-Escola dos atuais modelos de instituições educacionais é que ele garante a continuidade entre as etapas do ensino fundamental (6 a 12 anos) e secundário (12 a 16 anos), reduzindo a perda de alunos de uma etapa para a outra, ao diminuir o absenteísmo e o abandono durante todo o período da escolaridade obrigatória.

O Instituto-Escola implica a criação de uma comunidade pedagógica coerente, com interesses e objetivos comuns, compartilhando metodologias, que visam compensar as desigualdades, mas, acima de tudo, abre as portas para uma ideia educacional inovadora, autônoma e expansível para o resto da cidade e do país. Implica em acreditar na educação como um todo que une diferentes dinâmicas, no corpo docente e nos alunos, a fim de criar espaços de convivência e transmissão de valores e conhecimentos cívicos (TORRES, 2016).

Foi decidido implementar o modelo no bairro de La Mina (em setembro de 2016) porque, por um lado, é feito um compromisso com educação e civismo para criar bons hábitos desde pequenos e, por outro lado, porque eles acreditam que o modelo pode reduzir o absenteísmo, uma vez que propõe uma visão ampla, globalizada e contínua dos processos de aprendizagem.



Por quê? Pelo menos, para tentar melhorar tudo o que é continuidade educacional, que foi muito quebrada. As relações entre o ensino fundamental e médio praticamente não existiam, eram pontuais. Inclusive em nível do professor, não havia relacionamento. Nós tentamos mudar isso. Também tentamos ver se esse tipo de medida de garantir a continuidade nos ajuda e promover uma diminuição do absenteísmo nos adolescentes e também nas meninas adolescentes (Informação verbal do Inspetor de Educação, 16 de novembro de 2016).

O Instituto-Escola La Mina conta com 2 cursos de formação elementar (ESO) (eletromecânica de veículos de automóveis e atividades comerciais) e Programas de Treinamento e Inserção (PFI). Além disso, com o objetivo de se adaptar ao contexto onde está localizada e motivar seus alunos, realiza diversos projetos, como salas de aula abertas, serviços comunitários, o programa Saúde e Escola, orientações e tutoriais, o Programa Mentor Student, os Delegados/as de aula, o Plano de Atenção à Diversidade, o Plano de ação tutorial e o Plano de leitura.

Embora, fisicamente, a Escola e o Instituto sejam dois edifícios diferentes, foi implementado um plano de atividades em que os alunos da escola e do instituto estão inter-relacionados. Uma das atividades mais valorizadas é a sala de aula aberta, na qual os alunos do 3º e 4º do ESO se misturam com os do P4 e P5. Há também atividades onde os mais velhos ajudam os pequenos a aprender o idioma catalão.

O protagonista é o aluno e sua aprendizagem e, a partir daí, são tomadas decisões. A ideia é fazer um centro acolhedor, não para atrair inscrições, mas sim para aqueles que estão matriculados, com adaptação às necessidades das crianças, seu potencial, melhorar a motivação e faça aprendizagens significativas. Estamos especialmente preocupados com os cursos dos mais jovens. Porque se a base não é sólida, a criança dificilmente pode chegar à escola secundária. Se uma criança tiver problemas para escrever, não a corrigiremos no ensino médio (Informações verbais do diretor do Instituto-Escola, 9 de março de 2016).

Ainda não há margem para saber se o Instituto-Escola tem favorecido a continuidade dos alunos da Mina, e menos ainda para

avaliar o sucesso ou fracasso deste modelo. No entanto, toda a equipe de ensino conseguiu reduzir os contínuos atrasos na chegada dos alunos e o absenteísmo na sala de aula. No primeiro ano de operação, o absenteísmo foi reduzido em 10% (o absenteísmo no ensino primário está entre 25% e 35%, enquanto no ESO está entre 50% e 70%). Outro resultado é que quase todos os alunos que estão cursando o último ano da educação primária farão o ESO no centro no próximo ano (MARTINEZ, 2017).

## **Conclusão**

Cada vez mais, o nível educacional torna-se fundamental para acessar o mundo do trabalho. Na maioria dos trabalhos, é essencial ter o mínimo obrigatório de estudos para acessar/efetivar um contrato ou ser contratado. No entanto, apesar das melhorias experimentadas nas últimas décadas no bairro de La Mina, o absenteísmo intermitente e crônico da população infantil e juvenil é a principal preocupação das administrações e dos agentes sociais. A educação tem o potencial de romper com a situação de pobreza e com o risco de exclusão social. Muitas famílias que a valorizam como fator importante para conquistar ascensão social escolhem as escolas de seus filhos, desde os anos de 1990, fora do bairro. Assim, no território seguem algumas famílias, principalmente as de etnia cigana, e aquelas com grandes dificuldades de inserção social. A educação e a adaptação do sistema educacional às características dessa população (ou outras similares) é um dos principais desafios da sociedade atual.

Se analisarmos os 40 anos de história do bairro, no campo educacional, podemos entender as causas das dificuldades da inclusão social de crianças, adolescentes e jovens. Os meninos e meninas que viviam nas favelas no final dos anos de 1960 eram de origem analfabeta. Foram as primeiras gerações das quais os professores se aproximaram, e nenhum deles tinha hábitos escolares. Assim, as metodologias participativas e as necessidades alimentares, da primeira fase educacional – a partir de 1974 –, foram essenciais para atrair essa população. No entanto, isso foi interrompido com a chegada da democracia. A transição

democrática unifica o sistema educacional através da necessidade de controle normativo e metodológico, e embora este modelo fosse ótimo para aumentar o nível de educação de uma grande parte da população do Estado espanhol, não era para muitas pessoas em situação de exclusão. A rigidez do sistema expulsou um setor da população e o absentismo escolar voltou a crescer drasticamente. Naqueles anos, a droga se dissemina no bairro, especialmente entre adolescentes e jovens.

Também foi favorável mudar a lei, estabelecendo o Ensino Secundário Obrigatório (ESO) até a idade de 16 anos no início dos anos de 1990. Com a escolaridade obrigatória até os 16 anos, o desafio educacional é de manter esses jovens na sala de aula dois anos mais (também as meninas ciganas). Neste período, a inserção social dos jovens ocorre no local de trabalho, por conta da necessidade de mão de obra para o setor de construção, devido aos Jogos Olímpicos e, também na fase seguinte, com a obra do Fórum das Culturas. A chegada da crise econômica tem forte impacto na população do bairro: famílias inteiras dependem do Serviço Social e parte da população com mais dificuldades de inserção depende direta ou indiretamente da venda de drogas. O grande problema é novamente como motivar a população infantil e adolescente a permanecer no sistema escolar, visto que muitos não conseguem se formar ou encontrar trabalho diante deste cenário; há 80% de absentismo escolar no Instituto. Para corrigir esse problema endêmico, a última etapa se inicia em 2016, com a implantação do modelo do Instituto Escolar (fundindo a escola e o Instituto). O objetivo é garantir a continuidade entre os estágios primário e secundário, reduzindo a perda de alunos de uma etapa para a outra, diminuindo o absentismo e o abandono escolar.

Este modelo tem a obrigação de adaptar o sistema educacional às necessidades da população, implementando metodologias inovadoras e participativas, e selecionando o corpo docente da esfera pública para motivar e capacitar em habilidades. É necessário também incorporar outras figuras educacionais, como o trabalho social e a educação social, e, como já está sendo implementado, incluir os profissionais ciganos como exemplos positivos de inserção, sem renunciar à cultura das gerações. Por outro

lado, é indispensável o acompanhamento e seguimento individualizado de estudantes e familiares, especializando-se em estabelecer tutores nesses processos ao longo de todo o ensino.

No entanto, o sistema de ensino está imerso em um contexto complexo e, portanto, é essencial projetar um programa no curto, médio e longo prazo, onde participam todos os agentes envolvidos de diferentes áreas, vizinhos e instituições. O Projeto Educacional do Bairro (PEB) está disposto a se tornar um impulsionador desse processo; Contudo, a condução desse processo deve ser acompanhada de compromissos governamentais e locais, que entendam a educação e a inclusão social como eixos que movimentam todas as decisões políticas e que cada um, sem protagonismo, se proponha a trabalhar em conjunto, para a melhoria da instrução e da inserção das próximas gerações de La Mina.

## Referências

AJUNTAMENT de Sant Adrià de Besòs. *Anuario de Población 2018*. Negociat d'Estadística i Padró d'Habitants. 2018. Disponible em: <http://www.sant-adria.net/sant-adria-per-temes/padro-municipal-dhabitants/dades-estadistiques>. Acceso en: 15 ene. 2019.

ALLEPUZ, R.; ROSELL, M. J. *Anatomia de la pobresa a Catalunya*. Causes estructurals que provoquen l'exclusió social de les persones vulnerables. Lleida: Pagès, 2014.

ARICÓ, G. "*Dikela La Mina*": L'ús del espai públic com a resistència a la Barcelona. Barcelona: Universitat de Barcelona. 2011. Recuperado el 15 de enero de 2019, de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/24083/1/Dikela%20La%20Mina\\_Arico.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/24083/1/Dikela%20La%20Mina_Arico.pdf).

BOURDIEU, P. *La distinción*. Madrid: Taurus, 1988.

BRUGUÉ, Q. et al. *La lluita contra l'exclusió social: un projecte compartit*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1999.

COLANTONIO, A. et al. *Measuring Socially Sustainable*. Urban Regeneration in Europe. Oxford: OISD, 2009.

CONSORCI DEL BARRI DE LA MINA. *Memòria d'actuacions: Pla de transformació del barri de la Mina*. Sant Adrià de Besós: Consorci del barri de la Mina, 2008. Disponible en: <https://www.barrimina.cat/docs/memoria/cat.pdf>. Acceso en: 8 dic. 2018.

CONSORCI DEL BARRI DE LA MINA. *Pla de transformació del barri de la mina: pla d'actuació social*. Sant Adrià de Besós: Consorci del barri de la Mina, 2014. Disponible en: <https://www.barrimina.cat/catala/memoria-activitats.pdf>. Acceso en: 8 dic. 2018.

CONSORCI DEL BARRI DE LA MINA. *Pla de transformació del barri de la Mina: Memòria d'activitats*. Sant Adrià de Besós: Consorci del barri de la Mina, 2014. Disponible en: <https://www.barrimina.org/transparencia/2017/Memoria.pdf>. Acceso en: 8 dic. 2018.

DONCEL, C. et al. *Estudi de Base Social i Antropològic del barri de la Mina*. Fundació Pere Tarrés. Barcelona Regional, 2001.

ESTIVILL, J. *Panorama de la lucha contra la exclusión social*. Conceptos y estrategias. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2003.

GONZÁLEZ, G.; BELLO, A.; ARIAS, M. *La infancia en España 2012-2013: El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF España, 2012.

GRANADOS, L. *Viure a la Mina*. Treball final de Màster. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2016.

LAHIRE, B. Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, nº 16, 21-38. 2007.

MARTÍNEZ, N. *La fórmula de la Mina per combatre l'abandonament escolar*. Diario Ara. 2017. Disponible en: [https://www.ara.cat/societat/formula-Mina-combatre-labandonament-escolar\\_0\\_1811818937.html](https://www.ara.cat/societat/formula-Mina-combatre-labandonament-escolar_0_1811818937.html). Acceso en: 2 mar. 2019.

MONFERRER-CELADES, J. M. *El Camp de la Bota, un espai i una història* (Vol. 1). Barcelona: Octaedro, 2012.

NAVARRO-FERNÁNDEZ, M. Trabajo social en la calle con personas sin hogar con enfermedad mental. *Cuadernos de trabajo social*. Nº 23, p. 381-401, 2010.

PALACIOS, J. *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1999.

PAUGMAN, S. Bajo qué formas aparece hoy la pobreza en las sociedades europeas? *Revista española del tercer sector*, nº 5, p. 149-172, 2007.

PUIG, J. *Comprimís cívic i aprenentatge a la universitat: Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó, 2012.

QUIROGA, V. et al. “*Viure La Mina*” 2000-2015: Impacte de les actuacions públiques urbanístiques i socials realitzades al barri de La Mina Nova des del 2000 al 2015 en la seva població. 2016. Disponible en: <https://www.prospectasaso.com/wp-content/uploads/2018/06/La-Mina-un-barri-exclos.pdf>. Acceso en: 2 nov. 2018.

TAULA D'ENTITATS DEL TERCER SECTOR DE CATALUNYA. Exclusió social i desigualtats a Catalunya. *Dossier del tercer sector*, nº 13, 2011.

TORRE, J. Educación a tiempo completo para combatir el fracaso escolar en la Mina. *La Vanguardia*. 2019. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/local/barcelones-nord/20190208/46105580612/educacion-tiempo-completo-combatir-fracaso-escolar-la-mina-sant-adria.html>. Acceso en: 2 mar. 2019.

## **CAPÍTULO 13**

### **OS MODOS DE COMVIVER COMO SUPORTE DA INCLUSÃO COMPREENSIVA**

*Patrícia Carla da Hora Correia  
Patricia Lessa Santos Costa*

O artigo intitulado Os MODOS DE COMVIVER como suporte da Inclusão Compreensiva busca discutir como as práticas inclusivas construídas com a criação e o fortalecimento de relações afetivas, políticas, de solidariedade e de cooperação contribuem para a inclusão compreensiva. Os modos de coMviver foram criados e pensados durante o trabalho de investigação intitulado Modos de CoMviver do índio com deficiência: estudo de caso na etnia Pankararé, discutindo os vínculos sociais básicos que ali se estabelecem nas redes geradas na convivência.

A inclusão compreensiva se organiza e se materializa a partir de práticas de inclusão na sociedade. A intenção é trabalhar a inclusão como partilha, como vínculo que se organiza na rede da convivência. É justamente essa inclusão que deve ser a base para a diferença entre as pessoas, é discutir a relação educativa das práticas inclusivas. Assim, por inclusão compreensiva se compreendem as

[...] práticas de inclusão que se estabelecem a partir de determinadas contingências sociais, familiares e econômicas que permitirão que se tomem decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação, compreendendo assim a inclusão como fenômeno da relação cultural entre mundos distintos, quer sejam externos ou internos (CORREIA, 2013, p. 6).

Essas práticas acontecem na cotidianidade e são firmadas e alicerçadas em processos que fazem parte do DNA das ações humanas. São práticas presentes no dia a dia e que de tanto acontecer começam a fazer parte das atividades diárias. Naturalizar-se-á por tanto existir.

Como eixos norteadores para uma inclusão compreensiva, apresentam-se: a análise dos aspectos cotidianos e não cotidianos que organizam e mantêm os contextos (DUARTE, 1996); a apropriação da teoria sócio-histórico-cultural como fundamento científico que respalda a unidade entre o social, o psicológico, o educacional e o cultural (VYGOTSKY, 1984, 1993, 1999); o diagnóstico da dinâmica das instituições sociais e a organização de sistemas de influências educativas que integrem e ordenem a família, a escola e a comunidade como um todo (VYGOTSKY, 1984, 1993, 1999); o entendimento de que o gênero humano, no processo de interação, transforma e é transformado e que nunca passará despercebido (LUKÁCS, 1981); a coMvivência entre os seres humanos como estratégia para a construção da história (MÁRKUS, 1974); a humanização como um processo interminável de construção (DUARTE, 1996).

A inclusão compreensiva remete a práticas mais democrática, uma vez que não nega as limitações das pessoas com deficiência, mas busca compensá-las ou corrigi-las a partir de mudanças nas estruturas sociais, familiares e econômicas que permitirão que se tomem decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação.

A partir da análise dessas práticas de inclusão é que se estabelecem os modos de coMvivência. Estes são determinados pelo olhar que se tem em relação à pessoa com deficiência. A ação que ela executa é gerada pela interação com os parceiros, assim, a coMvivência é fonte de ação.



É como se estar junto ou estar com o outro permitir que a pessoa com deficiência se apodere de uma determinada atitude. É como se fosse “O EU POSSO fazer”, pois o outro permite.

A coMvivência está diretamente ligada ao VIVER: viver com e para o outro, por isso a partícula **COM** sempre estará em destaque na palavra, dando o sentido de interação e cumplicidade. E estas implicam em ações que são determinadas por práticas socialmente constituídas. A coMvivência acontece favorecendo a participação na sociedade e os Modos de CoMviver são bases para a construção da Inclusão Compreensiva. Diante disso este artigo surge com a seguinte inquietação: Como as práticas inclusivas construídas a partir dos Modos de CoMviver contribuem para a inclusão compreensiva?

Assim, como objetivos específicos, tem-se: discutir os modos de coMviver e a sua ligação com a inclusão compreensiva; determinar a inclusão enquanto meio para a concretização do processo de convivência entre sujeitos, e analisar a CoMvivência como preponderante para a concepção da humanização.

### **Os modos de coMviver e a sua ligação com a Inclusão Compreensiva**

Hoje, é sabido que existe um número crescente de pessoas com deficiência. E neste momento a autora pede licença para exemplificar a partir do contexto estudado em sua tese. Estudos anteriores de Correia (2002) apontam que existe um número crescente entre os índios, entretanto, alguns deles participam de determinadas atividades do cotidiano com mais ênfase do que em outras. A autora denomina esse fato de práticas de inclusão. Como, por exemplo: o mesmo indígena cego na etnia Pankararé que cuida da família economicamente, fazendo o “alhó”, não constituiu família, como demonstra o relato abaixo:

*Namoro (sorrisos) [...] A sua própria irmã completou: Namoro, se achar, ninguém vai querer ele assim (irmã do índio cego).  
Tenho vontade de casar. Ainda tava com coragem, mas elas são brava. Eu não vou andar agarrado nelas não. Eu! (índio cego).*

*Mas ele não quer porque elas não querem. As mulheres só querem safadeza, não querem cuidar, só eu mesmo que sou irmã dele (irmã).*

Diante desse contexto estudado é possível determinar Modos de CoMviver que são utilizados pelos indígenas e que podem ser generalizados e utilizados por não-indígenas. A coMvivência é determinada por práticas que se organizam diuturnamente e o tipo ou forma com se processa determina a participação do sujeito com deficiência. São experiências coletivas e sociais que geram ações individuais que podem ser benéficas ou maléficas ou ainda permitir que o outro fique na inércia.

Os modos de conviver constituem uma analogia aos modos de partilhar (BASTOS, 2001) e aos modos de participação (GÓES, 1993), passando pela análise das práticas sociais ou culturais. Essas práticas acontecem cotidianamente e alcançam a aprovação grupal, com padrões e rotinas. Para Bione (2011), essa cultura

[...] é o conjunto de atividades, modos de agir, costumes e instruções de um povo. É o meio pelo qual o homem se adapta às condições de existência, transformando a realidade. Cultura é um processo em permanente evolução, diverso e rico. É o desenvolvimento de um grupo social, uma nação, uma comunidade, fruto do esforço coletivo, pelo aprimoramento de valores espirituais e materiais.

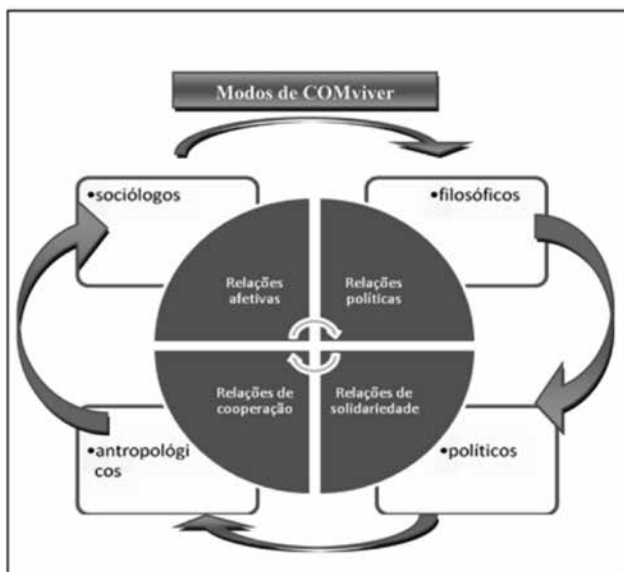
Assim, neste trabalho cultura é o que está presente no cotidiano, é o fazer, é estar participando das ações, práticas, atitudes. A sociedade, para manter a sua cultura, sempre está se metamorfoseando, modificando a sua forma de estar no mundo, modificando o seu ritmo, as suas articulações e as formas de viver. Neste conjunto, seus membros precisam se articular e modificar as suas ações para estar inseridos nas novas conjunturas que surgem.

Para Bastos (2001), os modos de coMviver admitem situações coletivas no cotidiano do grupo, gerando *dimensões comportamentais* (experiências vivenciadas), *dimensões cognitivas* (o que justifica a inserção ou não da pessoa com deficiência em determinada ação) e o *contexto* que se estabelece da inserção ou não da pessoa com deficiência.

O modo de coMviver está diretamente ligado à forma de articulação cultural, ou seja, às práticas sociais ou culturais que se estabelecem e se instauram naquela comunidade e devem ser vivenciadas por todos. E são essas práticas que geram as linhas para a construção de um mapa que podem demonstrar as ações do segmento de um povo e isso agregando as dimensões comportamentais, cognitivas e de contexto citadas anteriormente.

Diante do exposto, faz-se necessário criar eixos para os modos de coMviver (Figura 1).

**Figura 1 – Modos de COMviver**



Fonte: Elaboração própria.

O modo de coMviver estará ligado nestes quatro eixos mais externos da figura 1, que são determinados pela forma de participação através das práticas construídas com a criação e o fortalecimento de relações afetivas, políticas, de solidariedade e de cooperação. Esses modos ou modalidades de coMviver apoiam-se em diferentes tipos de vínculos nos diversos âmbitos. Os eixos externos são elementos do não cotidiano

que constroem o cotidiano, os eixos internos. Sendo assim, os dois eixos constroem o modo de coMviver.

Essas modalidades de coMviver não são estanques: elas se interpenetram na teia das redes sociais, fortalecendo ou enfraquecendo vínculos e contatos entre os membros desta rede.

A coMvivência, portanto, estará sendo margeada por ações da vida cotidiana e não cotidiana e essas ações contribuem para a organização de vínculos que são geradas na coMvivência. Essas práticas de inclusão contribuem para o processo de humanização, pois a pessoa só se torna homem quando está vinculada a outros do seu grupo.

É no cotidiano que se percebe os modos de coMviver, pois é a participação do sujeito na sociedade que mostra como é a sua coMvivência. Assim, o estudo do/no cotidiano é muito importante e está ligado às esferas não cotidianas (DUARTE, 1996). A referência às esferas não-cotidianas da vida social implica na ênfase que perpassa a cotidianidade da sociedade, pois assim se pode verificar como as características da estrutura de vida cotidiana são reproduzidas naquela sociedade. Não se trata apenas de identificar o cotidiano sem problematizar essa transposição.

O modo de coMviver deverá ser pensado não simplesmente como uma ação individual, mas a partir de ações individuais que geram um pensamento coletivo através do mecanismo de interatividade. Essa interatividade conduz a inclusões episódicas com determinadas sistemáticas de modelagem e aprendizagem (BASTOS, 2001) – aprendizagem por parte da pessoa com deficiência como também por outros sujeitos.

### **A inclusão para a concretização da criação de redes de convivência entre sujeitos**

O ser humano, para se tornar homem, necessita estar em contato direto e constante com outros homens, pois o componente cultural incorporado por eles é fruto das interações que estabelecem na sociedade. O desenvolvimento humano se dá a partir das redes inclusivas que são geradas na coMvivência e quanto mais se participa da esfera social

diferenciada, mais se estabelecem redes sociais e, assim, realizar-se-á intercâmbios ou compartilhamentos com significado social.

A formação de redes de convivência é sempre um trabalho inacabado, pois se trata de um processo constante de construção e de abertura para novas trocas. Essas redes são constituídas a partir dos vínculos estabelecidos por ligações de três tipos: afetivas, culturais e motivacionais (SACRISTAN, 2002) que colocam o sujeito em relação com os demais, para a realização de propósitos diversos. Sacristan (2002) esclarece que a ideia de vínculo surgiu entre os persas, Heródoto mostrava estima pelos vizinhos mais próximos e, à medida que aumentava a distância, esse sentimento ia diminuindo. Essa ideia sustenta a concepção de vínculos por proximidade.

Berger (1984) e Todorov (1999) apresentam a ideia de rede através da distância escalonada. Para o primeiro, os vínculos são estabelecidos através de um contínuo, como mostra a Figura 2.

**Figura 2 – A rede através da distância escalonada**



Fonte: Elaboração própria.

Para Berger (1984, p. 51), as redes sociais sempre se formam a partir das relações mais íntimas, indo até aquelas em que os sujeitos têm poucos contatos. Para o autor, até a não-relação é um tipo de vínculo, pois envolve questões sociais, políticas e pessoais. Já Todorov (1999) apresenta a concepção de vínculo, calcado em três diferentes lógicas:

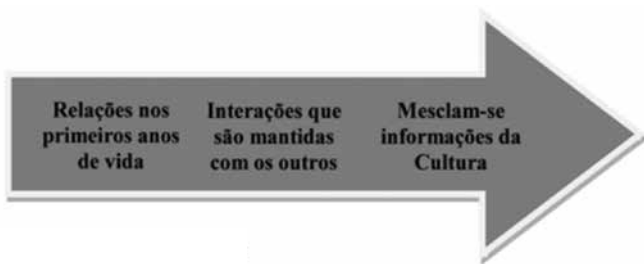
- Caráter pessoal: vínculos formados por quem é insubstituível;
- Caráter humanista: vínculos de solidariedade e ajuda mútua;

- **Caráter político:** vínculos formados por quem é substituível. Este vínculo não acontece por vontade própria, mas nasce em função da força jurídica ocorrendo divisão de poder, regras de participação política e organização de assuntos públicos.

Para o autor, outras pessoas estranhas, não fazem parte deste território, até que entrem, em função de alguma questão particular ou pública na rede criada por um desses vínculos.

Sacristan (2002) apresenta redes sociais simbólicas que preenchem os espaços e tempos privados com recordações e elaboração de experiências com os outros. É estar com o outro sem a presença física dele. As experiências do outro são usadas sem a presença deles e isso media o comportamento pessoal, profissional, social e religioso do sujeito. Neste sentido, Sacristan (2002) considera que as relações configuram-se como está demonstrado na Figura 3.

**Figura 3** – Como se iniciam e desenvolvem as relações

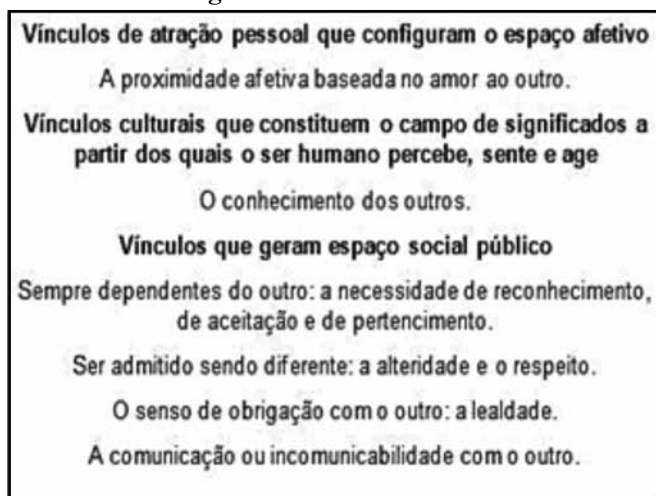


Fonte: Elaboração própria.

É justamente o direcionamento e a intensidade dessas relações que determinam sentimentos, atitudes, conhecimentos e as interdependências. Para Sacristan, os vínculos básicos ou laços é que situam o sujeito em relação aos demais, ligando-o a diferentes grupos. Para o autor, são vínculos positivos, pois ele acredita que as relações mantidas entre os homens estão calcadas em primeiro lugar nos apegos. A ausência deste apego nos distancia dos outros e cria rejeição e apatia. Assim, nesta

pesquisa é aceita a concepção de redes sociais geradas a partir dos vínculos básicos (Quadro explicativo – Figura 4), considerando que esses vínculos devem ser positivos (SACRISTAN, 2002, p. 110).

**Figura 4 – Vínculos básicos**



Fonte: Elaboração própria.

Esses vínculos atuam nos diversos âmbitos da vida social, que podem se desdobrar nos modos ou modalidades de coMvivência na organização das redes sociais. Essas modalidades energizam a rede, tornando-a complexa, pois pressupõem tipos diferentes de relacionamento, graus diversos de envolvimento, de comprometimento, de obrigações e deveres. Dessa forma é que é construída a identidade do sujeito.

O ser humano não vive só, necessita estar com o outro, e os vínculos vão sendo criados, mesmo diante de barreiras e dificuldades – vínculos positivos, mas podem ser também negativos. Assim, as práticas de inclusão que acontecem em âmbitos distintos podem favorecer a participação do sujeito com deficiência na cultura e no processo social, político e econômico da comunidade. Elas não estão apenas compondo o cenário, pois, segundo Lukács (1981), na coMvivência as pessoas transformam e são transformadas.

## **A CoMvivência como preponderante para a concepção da humanização**

A coMvivência entre os seres humanos se constitui em uma necessidade vital. Assim como beber água é importante para a sobrevivência humana, também o é coMviver com o outro. Esta performance mesmo sendo inerente ao homem, é muito difícil, pois traz prerrogativas que interferem na vida social, cultural e política do sujeito. Portanto, é difícil admitir que aprender a viver junto esteja na pauta das discussões em pleno século XXI.

Aprender a viver com o outro é imperativo para se chegar à concepção de humanização. Para Vigotsky (1999), o homem só se torna homem em contato com outro homem, portanto, precisa interagir com o outro para que possa dessa forma construir sua história. No caso da pessoa com deficiência, isto se fortalece ainda mais à medida que se sabe que esta pessoa precisa desenvolver aspectos biopsicossociais que se desenvolvem somente nesta interação. Assim, a inclusão para se estabelecer, requer um princípio considerado primordial para a humanização do sujeito: o viver junto. A célebre frase “*o homem é um ser social*”, de Aristóteles (1994), vem reforçar a discussão sobre a inclusão, pois incluir é viver junto, é criar vínculos e laços. É viver considerando as suas singularidades, individualidades, diferenças e semelhanças e colocar isso em prol da sociedade.

O ser humano, como ser pensante, vale repetir, para crescer e se desenvolver precisa estar em contato com os seus semelhantes, pois os valores, crenças, saberes e práticas são passados e ressignificados nesses contatos.

[...] a cidade é uma criação natural, e que o homem é por natureza um animal social, e que é por natureza e não por mero acidente. Se não fizesse parte de cidade alguma, seria desprezível ou estaria acima da humanidade [...] Agora é evidente que o homem, muito mais que a abelha ou outro animal gregário, é um animal social. Como costumamos dizer, a natureza não faz nada sem um propósito, e o homem é o único entre os animais que tem o dom



da fala. Na verdade, a simples voz pode indicar a dor e o prazer, os outros animais a possuem (sua natureza foi desenvolvida somente até o ponto de ter sensações do que é doloroso ou agradável e externá-las entre si), mas a fala tem a finalidade de indicar o conveniente e o nocivo, e, portanto também o justo e o injusto; a característica específica do homem em comparação com os outros animais é que somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e de outras qualidades morais, e é a comunidade de seres com tal sentimento que constitui a família e a cidade (ARISTÓTELES, Política, I, 1988, p. 15).

Essas discussões levam à concordância de que é necessário viver junto para a sobrevivência da raça humana. Este paradigma assume uma aparência de utopia módica, pois, para a inclusão se efetivar, é necessário viver junto com todas as pessoas, independente de suas necessidades e potencialidades.

Aprender a viver junto com os outros não é, certamente, uma preocupação nova da educação. Desde tempos imemoriais e em todos os cantos do mundo, o próprio conceito de “educação” gira em torno da preparação dos indivíduos para viverem no seio do grupo e da sociedade, fornecendo-lhes a sua contribuição (UNESCO, 2003, p. 28).

Efetivamente, o aprender a viver junto foi novamente mencionado e incorporado nas práticas educacionais pela Comissão Internacional da Unesco em Favor da Educação para Todos, na busca de uma resposta para as disparidades instaladas no mundo. Essa comissão, presidida por Jacques Delors (1996), instituiu os quatro pilares da Educação para o século XXI: *aprender a conhecer*, ligado à compreensão de aprender conhecimentos gerais, à aquisição de saberes, sobretudo aqueles sedimentados historicamente pela humanidade. É o aprender a aprender e acredita-se que, desta forma, o sujeito irá utilizar o novo aprendizado em situações novas na vida; *aprender a fazer*, diz respeito à aquisição técnica necessária ao exercício do aprender a conhecer. Geralmente, um está ligado ao outro, como complemento necessário para a organização de competências amplas,

necessárias para que o indivíduo possa não só trabalhar em equipe, mas adaptar-se a situações novas; *aprender a ser*; diz respeito a um conjunto de valores o sujeito através dos quais desenvolve o seu caráter e a sua personalidade. Este pilar é necessário para que o sujeito possa manejar bem os anteriores, pois isso envolve dignidade, responsabilidade e respeito pelo semelhante, além de outros valores. Aqui se pretende que o sujeito desenvolva sentimentos autônomos e livres, podendo instituir o seu próprio juízo de valor e assim desenvolver os seus talentos, sendo dono do seu próprio destino; *aprender a conviver*; aprender a viver com o outro; mais do que simplesmente assumir a diversidade que se apresenta apenas como uma aceitação no sentimento de tolerância, é aprender sobre o outro no outro, abrindo-se, mostrando e acatando debilidades e qualidades. É aceitar a interdependência planetária, compreendendo que o semelhante é o vizinho, mas também o outro país, e que as ações implementadas incidirão diretamente no desenvolvimento planetário; É necessário acreditar que todo e qualquer ser humano é capaz de aprender, desde que lhe seja dado o instrumento necessário (Vigotsky) e este deverá ser objetivado, através de apropriações crescentes de necessidades do mundo circundante. O aprender a ser é prerrogativa para o desenvolvimento do quarto pilar, que é o *aprender a conviver*.

O viver junto se aprende. É claro que intrinsecamente o homem é um ser social e, portanto, tem características biológicas, sociais e educacionais para a convivência. Entretanto, é necessário desenvolver essa capacidade, pois não se trata de uma capacidade naturalmente dada, necessita da mediação da sociedade, da igreja, da família e da escola (MARKÚS, 1974). Essa mediação se dará a partir da apropriação material e espiritual que significa dotar a sociedade com as apropriações já realizadas pelo sujeito, gerando novas apropriações e objetivações. Nesse processo não se determinam os limites nem possibilidades dos sujeitos, pois vão depender de sua experiência, singularidades e individualidades.

É oportuno sinalizar, principalmente quando se fala de inclusão, que o viver junto demanda um querer. Tem que existir a vontade intrínseca e extrínseca de viver com os outros – iguais e diferentes. É imperativo,

no processo de inclusão compreensiva, entender que o querer tem que vir junto com o saber e isso demanda algumas implicações (UNESCO, 2003):

- Falta de conhecimento - sua falta provoca ignorância, que vem com o sentimento de medo; por causa disso, provoca afastamento, isolamento, preconceito e discriminação;
- Emoções e sentimentos - aspectos necessários à formação de valores, crenças e ações;
- Autoestima do sujeito com deficiência - é sabido que uma autoimagem positiva é muito importante para a pessoa e para a família da pessoa com deficiência, pois dessa forma teremos aceitação, envolvimento, desenvolvimento desse sujeito no e com o meio social; atitudes e comportamentos compatíveis com o querer, com o desejo de fazer, pois sem esse desejo o fazer não existirá.

O processo de humanização do homem se dá à medida que ele toma consciência de que se deve querer viver com o outro, aceitando que todos são responsáveis por ações internas e externas à sua comunidade. De acordo com a concepção histórico-social, algumas categorias são importantes para se pensar na formação do humano: a socialização, a consciência, a universalidade e a liberdade. Essas categorias são desenvolvidas ao mesmo tempo, são necessárias para a efetivação da vida no processo de humanização, que para Markús (1974) apresenta-se não só como necessidades humanamente biológica, mas necessidades socialmente histórica. Para o autor, o homem:

Es un ente genérico, esto es, un ser social y comunitario. Como el ser humano es el verdadero ser-comunitario de los hombres, éstos crean, producen mediante la actuación de su ser el de cada individuo su propia actividad, su propia vida, su próprio espíritu, su própria riqueza (MARKÚS, 1974, p. 29).

O homem em processo de humanização não pode ter a ilusão de que consegue viver em sociedade sem o contato com os outros

da sua espécie, como enfatizam alguns; ele se apropria das ideias, conhecimentos, valores e práticas à medida que entra em contato com seus semelhantes, criando redes. À medida que se apropria desses elementos, cria objetivações relacionando as informações do mundo exterior com o mundo interior, organizando outros instrumentos para o seu uso e para uso da humanidade. Pode-se assim afirmar que o homem é um ser histórico-social e somente consegue apropriar-se das forças materiais e espirituais se estiver na coletividade, sendo partícipe das redes sociais que foram formadas.

### **Considerações Finais**

A Inclusão Compreensiva perpassa por esse movimento de coMviver com o outro a partir de um outro, no estabelecendo de redes aprendentes. A humanização, neste mundo contemporâneo, se dá a partir da interdependência, conectando diferentes contextos nesse movimento de partilha. Um movimento dinâmico, invariavelmente conflituoso, justamente pela atuação desses seres que fazem a história; e essa convivência gera uma experiência intercultural e um modo sempre novo de coMviver, ou seja, viver com e para ele (homem) nesse movimento de troca constante.

Assim a interrogação deste artigo busca compreender como as práticas inclusivas construídas com a criação e o fortalecimento de relações afetivas, políticas, de solidariedade e de cooperação contribuem para a inclusão compreensiva. As práticas são alicerçadas nos Modos de CoMviver dos sujeitos com deficiência, essas naturalizam-se de tanto acontecer em função de aspectos do cotidiano e não-cotidiano e é justamente a relação que faz com que se organizem redes de coMvivência que conduzirão o sujeito a fazer parte da sociedade. Assim a inclusão compreensiva materializa-se quando as práticas cotidianas que envolvem o sujeito permitem o desenvolvimento social, político, pessoal e profissional da pessoa com deficiência determinando o ser no mundo em consonância com as apropriações e objetivações que ocorrem nele.

## Referências

- ARISTÓTELES. *Política*. Madrid: Gredos, 1988.
- ARISTÓTELES. *Acerca del alma*. Madrid: Gredos, 1994.
- BASTOS, A. C. de S. *Modos de partilhar: a criança e o cotidiano da família*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.
- CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- CORREIA, P. C. da H. *Modos de CoMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé*. 2013. 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 89-102.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GOES, M. C. R. de. *Os modos de participação do outro nos processos de significação do outro*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1993 (temas em Psicologia, n. 1).
- LUKÁCS, G. *Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981.
- MÁRKUS, G. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- SACRISTAN, J. G. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- STAINBACK, S. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TODOROV, T. *El jardín imperfecto*. Barcelona: Paidós, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins, 1993.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos da defectologia. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*. 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999. p. 213.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **DANIELA OLIVEIRA VIDAL DA SILVA**



Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/UESB/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Administração Política do Desenvolvimento (GPAP/UESB/CNPq). Pedagoga da Coordenadoria de Ensino, Pesquisa e Extensão das Faculdades Santo Agostinho, *campus* Vitória da Conquista – Bahia. E-mail: [danielaovdasilva@gmail.com](mailto:danielaovdasilva@gmail.com)

### **CLÁUDIO PINTO NUNES**



Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). E-mail: [claudionunesba@hotmail.com](mailto:claudionunesba@hotmail.com)

### **NÚRIA LORENZO RAMÍREZ**



Professora Titular do Departamento de Didática e Organização Educativa da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona. Licenciada e Doutorada em Ciências da Educação, também cursou um Bacharelado em Biblioteconomia e Documentação. Trabalhou como educadora, professora e bibliotecária em diversas instituições e etapas educativas, bem como exerceu diferentes cargos de gestão universitária. Atualmente é a coordenadora e investigadora principal do Grupo de Investigação Consolidado de Inovação e Assessoria Didática (GIAD-SGR2017-1315). E-Mail: [nuria.lorenzo@ub.edu](mailto:nuria.lorenzo@ub.edu)

**ANNA M. GASSOL CASTELLS**

É Analista junguiana, Doutora em Psicologia, Pedagoga Terapeuta, professora de Educação Infantil e Primária especializada em Educação Especial e professora de Catalão. Atualmente é Professora Associada na Universidade de Barcelona (UB) e trabalha no Departamento de Didática e Organização Educativa (DOE) dando aulas nos Graus de Formação do Professorado de Educação Infantil e de Educação Primária. É também membro do Grupo de Investigação Consolidado em Inovação e Assessoria Didática (GIAD-SGR2017-1315). E-Mail: [annagassol@ub.edu](mailto:annagassol@ub.edu)

**JACQUELINE GRAFF MUNARO**

Licenciada em Psicopedagogia e Doutora pela Universidade de Salamanca-USAL, com uma tese sobre a adaptação de estudantes imigrantes; trabalhou na Universidade de Caxias do Sul e na USAL. Atualmente é professora e tutora on-line de Cursos de Formação Permanente de Professores, Consejería de Educación- Junta de Castilla y León. E-mail: [jgraff@educa.jcyl.es](mailto:jgraff@educa.jcyl.es)

**LAURENCE GIANORA**

Mestra em Pedagogia Curativa pelo Instituto de Pedagogia Curativa da Universidade de Fribourg (UNIFR), Especialista em Ensino Especial pela Escola Superior de Estudos Pedagógicos de Lausanne (HEPVD), e Mediadora Educacional certificada pela Escola Superior de Estudos Pedagógicos de Fribourg (HEPFR). Atua como professora de classes em desenvolvimento pelo Canton de Fribourg desde 1989, e como Mediadora Educacional e Pedagoga Especializada desde 2009. Possui larga experiência com alunos em dificuldade escolar. E-mail: [laurence.gianora@fr.educanet2.ch](mailto:laurence.gianora@fr.educanet2.ch)



**GRAÇA DOS SANTOS COSTA**

Professora titular do Departamento de Educação (DEDC- I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (UB). Pós-doutora em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Universidade de Barcelona. Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Seus estudos, investigações e publicações estão relacionados currículo, formação de professores/as, inovação docente, Imigração e direitos humanos, abordando aspectos didáticos e epistemológicos da atenção à diversidade educativa para jovens e adultos. Atualmente é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona. E-mail: [gracacosta@gmail.com](mailto:gracacosta@gmail.com)

**ÁNGEL MARZO GUARINOS**

Professor Associado, Departamento de Didática e Organização da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona (UB), Professor de Educação de Adultos e Diretor do Centro de Formação para Adultos de Canyelles, Doutor em Ciências da Educação e Graduado em Psicologia. E-mail: [angelmarzo@gmail.com](mailto:angelmarzo@gmail.com)

**NÚRIA RAJADELL PUIGGRÒS**

Professora Titular. Departamento de Didática e Organização Educativa, Faculdade de Educação, Universidade de Barcelona (UB). Doutora em Ciências da Educação e Licenciatura em Pedagogia. Exerceu diferentes cargos de gestão universitária e política. Membro do Grupo de Investigação Consolidado de Inovação e Assessoria Didática, e Líder do Grupo de Inovação Consolidado Praxis. E-mail: [nrajadell@ub.edu](mailto:nrajadell@ub.edu).

**DAVID MALLOWS**

Investigador principal do Instituto de Educação, Departamento de Cultura, Comunicação e Mídia de Comunicação da UCL University College of Londres). Coordenador Temático de Habilidades para Vida, EPALE (ePlatform for the Aprendizaje de Adultos na Europa). Email: [d.malloys@ucl.ac.uk](mailto:d.malloys@ucl.ac.uk)

**LÚCIA GRACIA FERREIRA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)/Centro de Formação de Professores. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-doutorado em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Líder dos Grupos de Pesquisa/CNPq: Docência, Currículo e Formação (DOCFORM) e Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP). E-mail: [luciagferreira@hotmail.com](mailto:luciagferreira@hotmail.com)

**DENISE APARECIDA BRITO BARRETO**

Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, FPCE/Coimbra. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação, FACED/UFBA/BAHIA. Mestra em Educação pela Faculdade de Educação, FACED/UFBA/BAHIA. Professora pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB/Ba, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL. Professora permanente do Programa de Educação/PPGE, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB/Ba. Líder do grupo de Pesquisa /CNPQ Representações Sociais de Leitura e Escrita. Colaboradora do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GPLEd/UESB/Vitória da Conquista. [deniseabrito@gmail.com](mailto:deniseabrito@gmail.com)

**ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA**

Pós-doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, da Licenciatura em Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, e do Programa de Pós-graduação em Educação. Atua na área de Educação e Linguagem, no âmbito de estudos bakhtinianos, dialogia e ensino, gêneros discursivos, educação linguística, letramentos, ensino e aprendizagem de língua portuguesa, currículo e formação docente. É líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação - GPLeD/CNPQ/UESB. Possui experiência em coordenação acadêmica de Programas de Pós-graduação e em Comitês técnicos de assessoramento nas áreas de Ciências Humanas, Educação, Letras, Linguística. E-mail: emfsouza@gmail.com

**ROSA VELA ABELLA**

Professora de Ciências no Ensino Secundário. Diretor de um recém-criado centro de ESO e Bachillerato. Formador de formadores em programação por Competências no Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Barcelona. Formadora de formadores em intervenção educativa para alunos em Alta Capacidade e tem formado professores, psicopedagogos e directores através do Departamento de Ensino da Generalitat de Catalunya e do Consórcio de Barcelona de Educação. Coordenador dos Congressos de jovens e jovens cientistas e cientistas da Cataluã. E-mail: rvela33@gmail.com

**JESSICA CABEZAS ALARCÓN**

Licenciatura em Filosofia (UNED) e Mestre em Pesquisa e Mudança Educacional pela Universidade de Barcelona. Atualmente é aluno de doutorado na mesma universidade. Linhas de pesquisa: estratégias didáticas em alunos com altas habilidades, cinema e educação, Filosofia e Educação. Membro do Grupo Consolidado de Pesquisa e Assessoria Didática (2017-2019 GIAD GRC 1315) desde 2015. E-mail: cabezas.jessica@gmail.com

**VIOLETA QUIROGA RAIMÚNDEZ**

Trabalhadora social e antropóloga. Doutora em Antropologia social e cultural. Experiências de infância e adolescência em redes sociais, principalmente em contextos migratórios. Professora e Diretora da Escola de Trabalho Social da Universidade de Barcelona. Investigadora principal do GRITS (Grupo de Pesquisa e Inovação em Trabalho Social). E-mail: violetaquiroga@ub.edu

**EVELINE CHAGAS LEMOS**

Trabalhadora social e psicologia. Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona, na linha de investigação social, serviço social e políticas sociais. Professora leitora e investigadora da Escola de Trabalho Social da Universidade de Barcelona. Membro de GRITS (Grupo de Pesquisa e Inovação em Trabalho Social). E-mail: echagas@ub.edu.

**CRISTINA SÁNCHEZ MIRET**

Doctora en Sociología, profesora titular de sociología desde el año 1995 I Directora del Departamento de Empresa desde el año 2018 de la Universitat de Girona. Posgrado en Docencia Universitaria (2007). Actualmente es miembro del Consejo Asesor para la Reforma Horaria de la Generalitat de Catalunya, de la Mesa contra la feminización de la pobreza y la precariedad del Ayuntamiento de Barcelona, del Consejo Asesor por el Apoyo Municipal de Inclusión del Ayuntamiento de Barcelona y de la Mesa de Presupuestos y Política Fiscal con Perspectiva de Género del Ayuntamiento de Barcelona. E-mail: cristina.sanchez@udg.edu

**ROGER CAMPDEPADRÓS CULLELL**

Graduado em Sociologia pela Universidade de Barcelona em 1998, doutorado em Sociologia pela Universidade de Málaga em 2012. Membro do Departamento de Sociologia do Departamento de Negócios da Universidade de Girona desde 2009, onde atualmente é professor. Ele também foi professor nas universidades de Almeria, Málaga e na Universitat Oberta da Catalunya. É membro da Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos (CREA-UB) desde 2001. E-mail: roger.campdepadros@udg.edu

**TATIANA SANTOS PITANGA**

Professora associada da Universidade de Girona (UGO). Doutora em Sociologia - Universidade de Barcelona (UB). Máster Investigación Sociológica (UB). Máster Economía Social e Dirección de Entidades sem Ânimo de Lucro (UB). Pós-graduação Análise e Condução de Grupos - Universidade de Barcelona - 2001. tatipitanga@yahoo.es

**CRISTIANE ALVES DA SILVA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus XII* (2018). Participou dos projetos de Extensão Universitária Alfabetização em Foco (2013) e Jogos e Resolução de Problemas na Formação e na Prática Docente (2014). Foi bolsista de Iniciação Científica pela PICIN-UNEB (2015 -2016) e pela FAPESB (2016-2017). Membro do grupo de pesquisa NEPE/CNPq.

**DIENE DA SILVA OLIVEIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus XII* (2018). Pós-graduanda em Educação Infantil pela instituição de especialização Guanambi Educacional (2018). Foi bolsista voluntária do PIBIC- UNEB (2016-2017). Foi bolsista de Iniciação à Docência pelo PIBID e pelo Laboratório de Práticas Pedagógicas do curso de Pedagogia-UNEB-*Campus XII* (2014 a 2017). Participou dos cursos de extensão universitária Jogos e Resolução de Problemas na Formação e na Prática docente (2014) e do Projeto de Extensão Alfabetização em Foco (2013), ambos oferecidos pela UNEB/*Campus XII*.

**SÔNIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS**

Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia onde atua na graduação e nos cursos de especialização *lato sensu*, professora externa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB). É Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). É líder do Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/CNPq). É coordenadora do Doutorado Interinstitucional - Dinter UNEB/UFMG.

**CARLA LIANE NASCIMENTO DOS SANTOS**

Professora Titular do Departamento de Educação (DEDC- I) da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) UNEB, atuando na área de concentração de Gestão da Educação e Redes Sociais, Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA (UNEB), atuando na Linha Educação e Trabalho. Pesquisadora associada ao Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional-CPEDR da UNEB. E-mail: carlaliane@hotmail.com

**MARTA ROSA FARIAS DE ALMEIDA MIRANDA**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) UNEB. Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Mestrado em Ciências Contábeis-FVC. Pós-graduada em Administração Financeira e Governamental Ufba/CETEAD e em Administração Financeira, Faculdade Integradas Estácio de Sá. Tem larga experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública, atuando principalmente nas seguintes áreas: Planejamento no Setor Público, Finanças e Orçamento Público, Gestão Pública Municipal. E-mail: [martarmiranda@gmail.com](mailto:martarmiranda@gmail.com)

**PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação. Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latino Americano de Educação Especial. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia atuando no curso de Graduação de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. É Coordenadora do grupo de Pesquisa Programa de Educação Inclusiva-PROGEI. E-mail: [phora@uneb.br](mailto:phora@uneb.br)

**PATRICIA LESSA SANTOS COSTA**

Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2010). Área: Sociologia Política. Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2003). Graduação e Licenciatura em Ciências Sociais, com área de concentração em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia (2000). É professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação onde atua como docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos. Estuda Educação, Gestão e Universidade; Movimentos Sociais, Redes Transnacionais. Atualmente coordena o Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA. E-mail: [plessacosta@gmail.com](mailto:plessacosta@gmail.com)

