

I Seminário Nacional do Ensino Médio

SENACEM

História, Mobilização, Perspectivas.

Organizadores:

Jean Mac Cole Tavares Santos

Francisco das Chagas Silva Souza

Albino Oliveira Nunes

Francisca Natália da Silva

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

ISBN: 978-85-89872-94-2

UERN • UFAL • IFRN • UFERSA • SEEC/RN

Mossoró • Rio Grande do Norte • Novembro 2011

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA
Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte – SEEC

I Seminário Nacional do Ensino Médio História, Mobilização, Perspectiva.

Organizadores:
Jean Mac Cole Tavares Santos
Francisco das Chagas Silva Souza
Albino Oliveira Nunes
Francisca Natália da Silva
Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

Mossoró • Rio Grande do Norte • Novembro de 2011

SENACEM – HISTÓRIA, MOBILIZAÇÃO, PERSPECTIVA

© I Seminário Nacional do Ensino Médio

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN

Universidade Federal de Alagoas, UFAL

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFRSA

Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, SEEC

Comissão Editorial

Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN – Mossoró)

Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN – Mossoró)

Albino Oliveira Nunes (IFRN – Mossoró)

Francisca Natalia da Silva (UERN – Mossoró)

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)

Diagramação e Composição

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I Seminário Nacional do Ensino Médio. (23, 24, 25 nov.: 2011: Mossoró, RN)

Anais do I Seminário Nacional do Ensino Médio: história, mobilização, perspectiva – 23 a 25 de novembro de 2011, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus do Mossoró / Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Francisco das Chagas Silva Souza e Albino Oliveira Nunes. – Mossoró: UERN, 2011.

1 Vários autores.

2 Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-89872-94-2

1. Ensino Médio 2. Formação de Professores e Alunos 3. Políticas Educacionais 4. Educação Profissional 5. Educação Científica e Tecnológica.

APRESENTAÇÃO

O SENACEM 2011 - Seminário Nacional do Ensino Médio: História, Mobilização, Perspectivas, surgiu com a pretensão de discutir as políticas governamentais do Ministério da Educação para o ensino médio e seus reflexos na escola, enfatizando as pesquisas desenvolvidas nas escolas públicas de ensino médio do Oeste Potiguar, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e as pesquisas realizadas em outras instituições do estado, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Contudo, a proximidade com as pesquisas de outras universidade do Nordeste, notadamente a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal do Ceará (UFC), nos encaminhou para uma ampliação da proposta original. Essa ampliação ocorreu também por transcender os limites imediatos da Universidade e dialogar com o sistema estadual de ensino na figura da Secretaria de Educação do Estado do RN (SEEC-RN).

O evento destina-se a estudantes de graduação, estudantes de pós-graduação, professores universitários, professores da rede estadual de ensino, gestores das escolas de ensino médio e das secretarias estaduais de educação e aos demais interessados em debater a temática. Diante das múltiplas perspectivas que emanam do tema proposto os debates foram organizados em Grupos de Discussão (GD) para apresentações em formato de Comunicação Oral. Em paralelo foram oferecidos 14 minicursos sobre os mais diversos temas de interesse.

O SENACEM 2011 configurou-se, como um momento de aglutinar pesquisadores de diversas trajetórias acadêmicas, predominantemente do Nordeste, mas com trânsito intelectual pelas diversas regiões brasileiras, tendo como foco a necessária relação com o cotidiano escolar e com os docentes que ali atuam.

Comissão Organizadora

Comissão Organizadora

Coordenação Geral

Jean Mac Cole Tavares Santos

Comissão organizadora

Adriana Diniz (UFRN) • Adriano Cavalcante da Silva (Matemática UERN) • Albino Oliveira Nunes (IFRN) • Alex Carlos Gadelha (Mestrado em Educação UERN) • Alexsandra Maia Nolasco (Pedagogia UERN) • Allan Phablo de Queiroz (PIBID Ciências Sociais UERN) • Allan Solano Souza (Mestrado em Educação UERN) • Ana Glícia de Souza Medeiros (PIBID UERN) • Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (POSEDUC UERN) • Ana Paula Marinho de Lima (Pedagogia UERN) • Anna Catarina Dantas (IFRN) • Araceli Sobreira Benevides (POSEDUC UERN) • Arilene Medeiros (POSEDUC UERN) • Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN) • Betânia Ramalho (UFRN) • Camila Paula Silvestre (Mestrado em Educação UERN) • Carlota Boto (USP) • Cláudia Pereira de Lima (IFRN) • Dante Henrique Moura (IFRN) • Dayse Medeiros de Sousa (Pedagogia UERN) • Diego de Sousa Santos (UEPB) • Edilene da Silva Oliveira (PET Pedagogia) • Edna Cristina do Prado (UFAL) • Eliennaide Galvão da Silva (Contabilidade UERN) • Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) • Érica Renata Clemente Rodrigues (PET Pedagogia UERN) • Erika Roberta Silva de Lima (Pedagogia UERN) • Fabio Bentes (PROPEG UERN) • Flávia Spinelli Braga (Faculdade de Educação UERN) • Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Faculdade de Educação UERN) • Francisca Natalia da Silva (PET Pedagogia UERN) • Francisca Vilani de Souza (UERN FALA) • Francisco Ari de Andrade (NHIME – UFC) • Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN) • Francisco Elton de Assis (Letras UERN) • Geneci Cavalcanti Moura de Medeiros (IFRN) • Gilneide Maria de Oliveira Lobo (Mestrado em Educação UERN) • Gutemberg Castro Praxedes (UERN) • Isauro Beltrán Núñez (UFRN/SEEC) • Ítalla Taciany Freitas de Lima (Especialização em Educação UERN) • Ivonaldo Neres Leite (UFPB) • Jailton Barbosa dos Santos (IFRN) • Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN) • Jerferson Joyly dos Santos Medeiros (UEPB) • Jéssica Priscilla Barbosa de Medeiros Mendoça (Pedagogia UERN) • José Araujo Amaral (IFRN) • Karla Demoly (UFERSA) • Laís Klennaide Galvão da Silva (Letras UERN) • Leopoldo Galtieri (IFRN) • Lília Kênia Galvão da Silva (PET Pedagogia UERN) • Maria Aliete Cavalcante Bormann (SEEC) • Maria Antônia Teixeira da Costa (POSEDUC UERN) • Maria Auxiliadora Alves (Faculdade de Educação UERN) • Maria Cleonice Soares (PIBID Pedagogia UERN) • Maria Cleoneide Soares (Pedagogia UERN) • Maria de Fátima da Silva Melo (PET Pedagogia UERN) • Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino (SEEC/ CEI) • Maria Goretti da Silva (12DIRED/SEEC) • Maria Kélia da Silva (Pedagogia UERN) • Maria Cristina Rocha Barreto (PETCIS UERN) • Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes (UERN) • Mariluze Riani Diniz dos Santos (PET Pedagogia) • Micaela Ferreira dos Santos Silva (PET Pedagogia UERN) • Mifra Angélica Chave da Costa (Pedagogia UERN) • Milene Rejane Pereira (PET Pedagogia UERN) • Nora Krawczyk (UNICAMP) • Núzia Roberta (Mestrado em Educação UERN) • Osni Torres de Araújo Segundo (Faculdade de Educação) • Patrícia Cristina Aragão Araújo (UEPB) • Paula Janaina Meneses Rodrigues (Mestrado em Educação UERN) • Pedro Fernandes Ribeiro Neto (PROPEG UERN) • Raiane Carla (Pedagogia UERN) • Rosemeire Reis (UFAL) • Sandra Regina Paz (UFAL) • Selma Andrade de Paula Bedaque (UFRN) • Sheila Beatriz da Silva Fernandes (PET Pedagogia UERN) • Shirleyanne Santos Aquino (Pedagogia UERN) • Silvânia Lúcia de Araújo Silva (UERN PATU) • Silvia Helena de Sá Leitão Moraes (Mestrado em Educação UERN) • Sonally Albino da Silva Bezerra (PET Pedagogia UERN) • Suely Souza Leal de Castro (Química UERN) • Terezinha Toscano da Silva (IFRN) • Valdemar Siqueira Filho (UFERSA) • Valdenia Bezerra de Carvalho (IFRN) • Valquíria Duarte (PET Pedagogia UERN) • Verônica Maria de Araújo Pontes (Departamento de Educação UERN) • Verônica Yasmim Santiago de Lima (PIBIC Pedagogia UERN) • Wênia Fernanda Cavalcante Ferreira (PIBID UERN) • Williany Tavares dos Santos (PIBIC Pedagogia UERN)

Comitê científico

Profa. Dra. Adriana Diniz (UFRN) • Prof. Ms. Albino Oliveira Nunes (IFRN) • Profa. Dra. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (POSEDUC UERN) • Profa. Ms. Anna Catarina Dantas (IFRN)
Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides (POSEDUC UERN) • Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (POSEDUC UERN) • Profa. Dra. Betânia Ramalho (UFRN) • Prof. Dr. Carlos Alberto Nascimento Andrade (GEPEES UERN) • Profa. Dra. Carlota Boto (USP) • Profa. Ms. Cláudia Pereira de Lima (IFRN) • Prof. Dr. Dante Henrique Moura (IFRN) • Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (UFAL) • Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) • Profa. Dra. Fátima Raquel Rosado Moraes (Enfermagem UERN) • Profa. Ms. Flávia Spinelli Braga (Faculdade de Educação UERN) • Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Faculdade de Educação UERN) • Profa. Ms. Francisca Maria Gomes Cabral (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (UFC) • Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN/Mossoró) • Profa. Ms. Geneci Cavalcante Moura de Medeiros (IFRN Campus de João Câmara) • Prof. Ms. Gutemberg Castro Praxedes (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez (UFRN/SEEC)
Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite (UFPB) • Prof. Ms. Jailton Barbosa dos Santos (IFRN) • Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (POSEDUC UERN) • Prof. Dr. Jomar Ricardo Silva (UEPB) • Prof. Dr. Jose Araújo Amaral (IFRN) • Prof. Ms. José Everaldo Pereira (IFRN) • Prof. Dr. Josildo José Barbosa (IFRN) • Profa. Dra. Karla Demoly (UFERSA) • Prof. Dr. Marcelino Pereira dos Santos Silva (PROPEG UERN) • Profa. Ms. Maria Aliete Cavalcante Bormann (SEEC) • Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa (POSEDUC UERN) • Profa. Ms. Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino (SEEC/ CEI) • Profa. Dra. Maria Cristina Rocha Barreto (FAFIC UERN) • Profa. Dra. Nora Krawczyk (UNICAMP) • Profa. Dra. Patrícia Cristina Aragão Araújo (UEPB) • Prof. Dr. Pedro Fernandes Ribeiro Neto (PROPEG UERN) • Profa. Dra. Rosemeire Reis (UFAL) • Profa. Dra. Sandra Regina Paz (UFAL) • Profa. Ms. Silvânia Lúcia de Araújo Silva (UERN PATU) • Prof. Dr. Valdemar Siqueira Filho (UFERSA) • Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes (Departamento de Educação UERN)

SUMÁRIO

01 • SABERES E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO, (AUTO) BIOGRAFIA E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ALUNOS NO ENSINO MÉDIO, 10

Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro • Mifra Angélica Chaves da Costa • Shirleyanne Santos Aquino

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: AVANÇOS E PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN, 23

Glênia Rouse da Costa • Priscila Kaline Lima do Nascimento Costa

ENFRENTAMENTO À EVASÃO ESCOLAR: A BOLSA DE FOMENTO PARA ALUNOS DO PROEJA DO IFRN, CAMPUS MOSSORÓ, 35

Izilmara Cristina Lopes de Medeiros • Amanda de Azevedo Borges • Magnólia Maria da Rocha Melo

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO IFRN CAMPUS MOSSORÓ, 49

Magnólia Maria da Rocha Melo • Francinele Brasil da Rocha • Gilcélia Batista de Góis • Izilmara Cristina Lopes de Medeiros

O PSV DA UERN E A ACESSIBILIDADE VIABILIZADA PELO DAIN AOS CANDIDATOS COM DEFICIÊNCIA ORIUNDOS DO ENSINO MÉDIO, 59

Michaell Magnos Chaves de Oliveira • Maria do Pérpetuo Socorro Rocha Sousa Severino

A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E OS SEUS REFLEXOS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO, 71

Michaell Magnos Chaves de Oliveira

UMA ANÁLISE NAS POSSIBILIDADES DE LAZER NA COMUNIDADE PAUFERRENSE, 82

Rosalva Alves Nunes • Aldemir Rodrigues de Souza Filho • Raissa Loise Maciel de Souza

UMA REFLEXÃO SOBRE A ACESSIBILIDADE NA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR DIX-SEPT ROSADO, 94

Sheila Maria Candida dos Santos

DISCURSOS DISCENTES DO CAMPUS NATAL – CENTRAL DO IFRN, 104
Arlindo Lopes Barbosa



**SABERES E PRÁTICAS DE
INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO**

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO, (AUTO) BIOGRAFIA E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ALUNOS NO ENSINO MÉDIO

Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro¹

Mifra Angélica Chaves da Costa²

Shirleyanne Santos Aquino³

RESUMO

Trata de narrativas de formação na voz de professores e alunos centrada na carreira e nas trajetórias escolares com experiências de inclusão. Objetiva compreender ações que originaram rupturas e mudanças na perspectiva da construção da autonomia e independência de alunos com deficiência durante suas vivências escolares, buscando mostrar como as (auto) biografias estão carregadas de sentido e da dimensão formadora. A subjetividade ocupa um lugar central como via do lugar do sujeito, do narrar de si e do outro, do cuidar de si e do outro. Trabalha a abordagem (auto) biográfica no sentido de explorar aspectos da memória e do “eu” do professor e do aluno, fazendo sentido e construindo o lugar do outro em sua trajetória de formação. Mantoan (2006), Passegi (2011), Souza (2003) e Bueno (1996) serão os aportes teóricos das narrativas (auto) biográficas e de inclusão. Conhecer, significar e ressignificar práticas pedagógicas, na relação com alunos com deficiência, a partir das narrativas de professores, permitiram verificar o que professores do Ensino Médio estão construindo no cotidiano da sala de aula no que diz respeito ao atendimento à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e através das narrativas de alunos surdos apresentar como se deu seu processo de inserção e permanência numa escola de Ensino Médio numa perspectiva inclusiva. Ao mesmo tempo trouxe sutilezas pedagógicas que apontaram desafios e possibilidades para o exercício da profissão docente e para vivências escolares. Essas narrativas representaram um exercício provocativo as nossas práticas de sala de aula e experienciadores de rupturas do conservadorismo e, principalmente, o exercício do questionar a naturalização do espaço da escola.

Palavras-Chave: Ensino Médio; (auto) Biografia; formação; inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Ao discutir políticas objetivando superar a situação de exclusão de sujeitos com necessidades especiais nos reportamos a uma legislação que podemos afirmar decorrente de discussões internacionais e nacionais avançada do ponto de vista das letras. Por outro lado dúvidas, receios, incertezas, buscas do como fazer, bem como de

¹Doutora em Sociologia, professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Faculdade de Educação, oliveiraaguiar@msn.com

²Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, mifraangelica@hotmail.com

³Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, shirleyannequino@hotmail.com

debates sobre o lado reverso da medalha são aquecidos entre os docentes no interior das escolas.

O debate nos leva para a Política de Inclusão dentro da Legislação Educacional Brasileira para o Ensino Médio. Este nos joga para bem dentro do epicentro das questões e do que, em decorrência do despreparo das escolas, está sendo gestado. Por sua vez, oportuniza um percurso presente e pontual do ponto de vista do que prescreve a lei em sua relação com o que está sendo construído em sala de aula, pela via da prática dos professores, e pela via do cotidiano dos alunos na vivência do que aponta a política de inclusão.

Os ganhos indicados pela lei se tornam um desafio para professores, para os alunos, para a família e para a sociedade. A formação inicial dos professores, a persistência por uma formação continuada, a presença dos pais na escola, a participação de toda a sociedade são pontos fortes para reflexão.

Não há como andar em linha contrária. Estamos todos implicados e convocados às mudanças. Comprometidos com a diversidade e a inclusão, com o exercício da lei, com a remoção de barreiras físicas, com um pensar sobre a formação inicial na perspectiva formativa devemos instigar um olhar diferente para o hoje construindo um espaço aberto para ações que superem as assertivas que paira no senso comum de que “a lei diz uma coisa, na escola temos outra”; eles não sabem o que escrevem porque estão em seus gabinetes”; “não posso fazer nada com o que temos na escola”.

São crenças que, uma vez não diluídas, continuarão circulando no trânsito engarrafado pelas convicções em dois pólos diferentes: de um lado, o “estranho” que elabora a lei e, do outro lado aqueles que estão no palco do exercício de sua profissão docente e que “sentem na pele os efeitos daquela”.

Com vários anos no exercício da docência, professores anunciam que a maior barreira é o seu despreparo para atender alunos com deficiência considerando que teriam que dar conta não só de uma literatura fundamentadora da visão de mundo e de educação, como das metodologias para as diversas situações de deficiência. Ao mesmo tempo, há que se dar conta de outra tensão: pais duvidosos de que a escola vá enfrentar suas questões de inclusão com o mínimo de preparo. Temem que seus filhos passem por situações de agressão, de estigma, de constrangimento. Esse entendimento é recorrente na fala dos pais, principalmente, da mãe que prefere não expor seu filho a uma escola que

“na maioria das vezes não tem, e vejo isso até na hora da merenda, um professor orientador com postura pedagógica para o acompanhamento das, que deveriam ser, brincadeiras lúdicas.

Temos consciência de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos seus anos 70, já instigava o debate sobre o direito da pessoa com deficiência. No entanto, outros espaços e discussões geraram avanços como: a celebração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981; a Década das Nações Unidas para as Pessoas Com Deficiência, 1983/1992; a Conferência sobre Educação para Todos, com lugar em Jontien, na Tailândia e promovido pela UNESCO; a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais quanto ao acesso das pessoas com deficiência ao Ensino regular; a Declaração de Salamanca advogando a pertinência e a força do movimento da escola inclusiva. Por sua vez o Ministério de Educação e Cultura, com seus cadernos de Educação Especial, Inclusão, nos permite um firme aporte sobre o percurso da Lei no âmbito dessa discussão.

No Brasil avanços teóricos e práticos inspiram muitos, provocam outros, desanimam outros tantos. Olhos estão girando em torno dos pedidos sobre o cumprimento, pelos governantes, pelas Secretarias de Educação, locais do prescrito pelas leis da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Temos clara certeza de que as leis ainda não são satisfatórias e suficientes. Sua regulação abre espaço para outras exigências nascidas na gênese das mesmas. Pensamos, por exemplo, na ausência de um intérprete na sala de aula cuja presença é obrigatória de acordo com a lei.

O DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2000 orienta sobre a inclusão do tradutor e do intérprete de Libras-Língua Portuguesa para o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. Esse profissional é pertinente para “viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos curriculares, em todas as atividades didático pedagógicas”. Esse é um dos exemplos do que diz a lei.

Preocupações em MANTOAN (2006 p. 25) quando diz que “anteriormente os pais e professores desses alunos não tinham conhecimento das leis que promovem indiscriminadamente o acesso de todos à educação comum. Hoje corajosamente o movimento escolar inclusivo se encarrega de conscientizar pais e professores destes direitos”.

Esta preocupação vai alimentando tantas outras. Cria vínculos, redes de conversa. Estamos com uma formação limitada não resta dúvida. Vemos com a mesma consistência a presença de novos sujeitos das relações sociais, como protagonizando seus papéis nessa mesma direção de interesse.

Refletimos, para este artigo, sobre o que pensam os sujeitos professores e alunos sobre essa discussão, sobre como professores alimentam sua formação continuada, sobre como os alunos vivem na prática e pensam essa discussão.

A Resolução CNE/CEB (nº 02 Art. 4º Inciso I de 2001), no seu artigo 2º, orienta para que no sistema regular de ensino todos os alunos sejam matriculados e que a escola deve se organizar para todos os alunos com necessidades educacionais especiais. Essa organização, no entanto, implica que a escola assegure as condições necessárias em torno de uma educação de qualidade para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu Cap. 5, Da Educação Especial, avisa que os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, organização específicos para atender às suas necessidades.

Frente ao até agora discutido tivemos a preocupação de ouvir os protagonistas desse process na escola. O que estão, coletivamente, fazendo, pensando, buscando e organizando no espaço escolar na junção das idéias, na arrumação desses pedaços, na cimentação do quebrado?

Para este artigo, professores e alunos do Ensino Médio são atores e cenário escolhidos. Essa escolha nos encaminhou para a metodologia da aproximação aos sujeitos e na construção e reconstrução do saber fazer de cada um no seu lugar de ação. A metodologia da História Oral e (auto) Biográfica foi vivenciada desejando desde a palavra falada, passando pelo não dito, capturando as expressões não verbais, o silenciado.

2. A PERSPECTIVA (AUTO) BIOGRÁFICA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

No âmbito das discussões contemporâneas em educação há um forte interesse e experiências múltiplas pela metodologia da pesquisa (auto) biográfica. Essa tendência se preocupa com o valor das fontes primárias colocando a sua central pertinência quando pensamos em reconstruir experiências e vivências de sujeitos, homens e mulheres, da sociabilidade simples.

Bueno (1996), em seu trabalho **O método autobiográfico e os estudos com histórias de professores: a questão da subjetividade** considera que a partir de 1980 houve um redirecionamento dos estudos sobre formação docente buscando aprofundar essa tendência de pesquisa em Educação em seu diálogo com as pesquisas (auto) Biográficas. Citando Antonio Nóvoa visualizamos as ênfases sobre a pessoa do professor, as carreiras e os percursos profissionais nas autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores (NÓVOA, 1982).

A pessoa do professor vai para o centro do interesse dando uma virada nos estudos feitos anteriores ao período de 1980. Várias são as justificativas apontadas por Bueno para essa tendência afirmando sobre a potencialidade dos novos métodos para a pesquisa e para a prática dos professores. No entanto, um elemento central, diz a autora, é a questão da subjetividade. Argumenta que esse aspecto ficou esquecido e que a partir de 1980 passa a se constituir como elemento articulador, central, das novas formulações teóricas e das propostas realimentadoras da área. Em seu estudo na seção **A Subjetividade Reinventada** parte de questionamentos sobre a influência exercida pelos métodos experimentais no âmbito das ciências físicas e biológicas para investigar os fenômenos sociais. Afirma que o que foi fascínio inicial conduziu a uma verdadeira tirania em relação ao paradigma clássico. Esse, segundo Bueno, trata-se de um ponto que deu origem às insatisfações indicando um movimento de rupturas e mudanças não só na busca de novos métodos de investigação como um novo modo de conceber a própria ciência. Assim, as regularidades, as situações estáveis dão lugar às instabilidades, as evoluções, às crises. São mudanças paradigmáticas, segundo a autora, e as rupturas que se ocupam as ciências sociais no decorrer do século XX.

A subjetividade, nesse percurso de discussão e polêmica, vai ganhando o centro das discussões e se constituindo em objeto de estudo.

Na compreensão de Souza (2003), concordando com Ferraroti (1988) defende que a utilização do método biográfico corresponde à exigência de uma renovação metodológica como forma de rompimento com a metodologia clássica das ciências sociais, centrada na objetividade e na intencionalidade. Com a mesma intensidade de renovação, sobre a perspectiva dos sujeitos, as vias de compreensão sobre a vida cotidiana, tensões, contradições, medos, alegrias, ações. Discutindo em **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em**

formação Souza, aludindo a Ferraroti, compreende que as estruturas sociais se movimentam em sua tradução para comportamentos individuais e microssociais.

Ainda juntando-se a Ferraroti, Souza diz que suas reflexões pontuam aspectos sobre as metamorfoses, especificidades do método biográfico e as mediações sociais do trabalho com as biografias de grupos, na medida em que o homem no seu cotidiano universal pode ser tomado para análise como referência da totalidade da experiência humana, reproduzindo-se na sua singularidade.

Passegi, Souza e Vicentini (2003), em seu texto **Dossiê (Auto) Biografia e Educação: pesquisa e práticas de formação** entendem que a aprendizagem da convivência pacífica implica o respeito ao outro e a resolução de conflitos através do diálogo. Aponta a abertura para a alteridade como um percurso a ser trilhado passando pelo conhecimento de si. Coloca uma provocação, a nosso juízo, para todos nós, a saber, aquela de se descobrir caminhos para ajudar a melhorar nas instituições de ensino, e em seus diferentes níveis, o combate à violência física e simbólica tanto na escola como fora dela. Salienta a centralidade no sujeito como agente e paciente que pratica e sofre no seio de grupos sociais conduzindo cada vez mais a se investigarem e a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade (auto) biográfica. Ainda alude à importância de estudar como os sujeitos dão forma a suas existências e sentido ao que antes não tinha. Conhecer, ler, ouvir a vida do outro é um modo de formação.

Tomamos como sujeitos da investigação discentes surdos que tiveram sua passagem pelo Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. Observamos e entrevistamos dois estudantes surdos. As entrevistas foram realizadas através de rodas de conversa cuja discussão permeou a trajetória de aprendizagem e inclusão quando de sua passagem pelo Ensino Médio em uma escola pública da Rede de Ensino de Mossoró.

O interesse era o de investigar se em sua trajetória de vida foi possível conhecer, significar e ressignificar práticas pedagógicas e escolares, na relação com alunos com deficiência. Ainda o de verificar o que professores do Ensino Médio estão construindo no cotidiano da sala de aula no que diz respeito ao atendimento à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ainda, através das narrativas de alunos surdos, apresentar como se deu seu processo de inserção e permanência numa escola de Ensino Médio numa perspectiva inclusiva.

Esse estudo centra-se em relatos na interação social entre pesquisador e informante em torno de situação de estudo e formação no Ensino Médio. O artigo se ocupa de dois alunos surdos e as transformações e/ou permanências de si, dos professores, da instituição frente a um eixo central: práticas e vivências de inclusão durante sua trajetória no Ensino Médio.

Os estudos (auto) biográficos tomam as narrativas como discursos constituídos de memória. Seu papel é central considerando a liberdade dos sujeitos em narrar, dizer, negar, omitir, silenciar, organizar, selecionar o que vai dizer. Memória, para Halbwachs (1990) faz parte de um processo social em que os indivíduos não são vistos como seres isolados, eles interagem ao longo de suas vidas a partir de estruturas sociais determinadas.

3. PRÁTICA DE INCLUSÃO E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ALUNOS NO ENSINO MÉDIO

Compreendemos a inclusão, concordando com Mantoan (2006, p. 19), aquela que implica “(...) não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”.

A autora reforça a necessidade das ações educativas terem o destino de todos indistintamente e permitir que estejam aprendendo em conjunto desde a Educação infantil de acordo com a limitação de cada um, já que somos todos diferentes.

A centralidade deste artigo foi para na direção de encontros, de diálogos e das trocas de vivências estabelecidas no cotidiano do Ensino Médio. Foram realizadas com alunos surdos e pesquisadores que relataram momentos de estudo, as dificuldades e superações ocorridas durante esse nível de ensino.

O encontro teve como *locus* uma sala de aula do Curso de Pedagogia de uma universidade de Mossoró. Pela manhã, logo nas primeiras horas, nos reunimos com o intuito de travar nossos diálogos com as trajetórias escolares vividas por alunos e professores de alunos surdos que cursam 7º período. Com uma intérprete iniciamos nossa viagem pelo mundo da inclusão/exclusão no Ensino Médio experienciados por alunos surdos. O objetivo seria saber sobre algumas práticas de inclusão neste nível de ensino que permearam seu processo escolar.

Após explicar o propósito da entrevista, os alunos iniciaram a conversa trazendo suas experiências escolares. Um dos primeiros questionamentos colocados foi sobre o ingresso no Ensino Médio. Estudaram em uma instituição de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Mossoró/RN tendo como motivo, principal da escolha, o fato de poderem terminar os estudos em dois anos. O menor tempo para o término daria condição para o ingresso, também mais rápido, no mercado de trabalho.

O ingresso no supletivo se deu através apenas do preenchimento da ficha de matrícula, realizado com o auxílio de uma intérprete de Libras já que a instituição não disponibilizava o trabalho com esse profissional.

Apontam ter sido um processo marcado por algumas dificuldades desde a não disponibilização de intérprete na sala de aula até os momentos de atividades, trabalhos e provas. Sentiam que ficava em sua responsabilidade e na família a busca por um atendimento especializado para suprir as dificuldades de compreensão dos conteúdos e atender às atividades escolares propostas pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A relação família-escola não se constituía em uma prática sistemática, pois a escola não tinha uma visão de participação permanente. As idas pontuais da família à escola aconteciam por iniciativa da própria família.

Outra dificuldade sentida por eles se aloja na prática do ensino e da aprendizagem em sala de aula. A metodologia cotidiana concentrava-se apenas na cópia do que era escrito na lousa pela professora. Essa postura pedagógica implicava na dificuldade de entendimento. Os alunos não entendiam nada do que a professora falava. Ainda que as professoras não se preocupavam em saber se os alunos haviam entendido ou não o conteúdo.

As metodologias utilizadas pelos professores tinham como recurso a lousa, o lápis de quadro e às vezes filme com legenda. Dizem sobre a ausência de metodologias variadas para incluir e que, por essa razão, sentiam-se desestimulados e desinteressados.

Como instrumentos de avaliação tinham as provas e trabalhos que não eram realizadas na própria instituição, mas no atendimento especializado. Nesse processo alguns professores mantinham contato com os professores do atendimento especializado preocupados com a aprendizagem dos alunos surdos. Eram poucos.

Outros, no entanto, apenas entregavam a atividade que era levada pelos próprios alunos ao Centro de Atendimento Especializado.

A relação com os demais alunos apresentava limites, pois as dificuldades de compreensão da Língua de Sinais e vice versa, criava barreiras e afastamentos. A comunicação foi uma dimensão bastante forte e impeditiva de amadurecimento de todo. Ouvintes não entendiam o que os surdos falavam, surdos não entendiam o que os ouvintes falavam. Um aluno afirma ainda que nos trabalhos em grupo, porém a comunicação continuava sendo um grande entrave para o entendimento de ambas as culturas (surda e ouvinte). Um deles destaca que havia colegas que fazia zombarias chamando-os para brigar e se envolver com coisas erradas. A resistência aos convites era cotidiana.

Sobre qual disciplina eles mais gostavam, um deles respondeu que era Língua Portuguesa, História e Geografia. Além de serem as disciplinas que mais gostavam, consideram interessantes e ainda por os (as) professores (as) davam maior atenção trazendo recursos visuais e dialogavam com os alunos propondo atividades teatrais, utilização do corpo com atividades lúdicas.

Outro ponto de vista sobre esse mote é com respeito à preferência entre as disciplinas. Destacam como negativo a Matemática. Sentiam que a exigência rigorosa do professor e sua prática os discriminavam.

Sobre preconceito salientam que alguns colegas de não queriam fazer trabalho com ele e que alguns professores não se importavam com seu aprendizado. Estes explicavam suas aulas e não queriam saber se estavam aprendendo. Consideram que não eram incluídos no espaço de sala de aula.

Vale lembrar que não só a falta de estrutura das escolas é um problema, mas a frequência desses alunos na escola regular, em seus primeiros anos da mesma forma. O processo de aceitação da turma, e a relação deste com professor, é um receio dos pais quanto à entrada dos seus filhos em uma escola comum.

Mazzotta, (1989, pp. 43-4) fala que “a interação, mediante a comunicação, a assimilação, pela participação ativa e reconhecida do excepcional como elemento do grupo de crianças “normais” e, finalmente, a aceitação, refletida na aprovação da criança excepcional como elemento participante e aceito no grupo, mediante relações regulares e espontâneas que fazem com que o excepcional se sinta parte natural do grupo”.

Ao tratarmos dessa purgação pensamos que há um direito assegurado, também, na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Temos na LDB que o ensino especial é uma modalidade e como tal, deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis (da escola básica, ensino médio a nível superior). Há que assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender às necessidades educacionais de todos.

Desconhecer os seus direitos fez pais ficarem calados quanto à submissão ao sistema escolar, que simplesmente não aceitavam seus filhos com suas limitações. Situações como essa dificultaram por muito tempo a disseminação da inclusão. Mas hoje, a causa inclusiva nos conscientiza das leis que dão acesso a uma educação eficaz a todos independente de gênero, deficiência, língua ou classe social.

A respeito do estudo em casa afirmaram que liam os textos, os conteúdos da escola embora com muita dificuldade de interpretação fato que os levava a tirar as dúvidas no atendimento especializado. Ao trabalharem sozinhos nada entendiam.

Sobre essa dificuldade um deles assinala sobre a necessidade de uma relação intensa entre os professores da escola o Centro de Apoio Especializado. Consideram fundamental a apropriação sobre a Língua Brasileira de Sinais, sua estrutura, sua escrita, sua leitura. Sentem-se prejudicados na hora da correção, considerando que os professores corrigem a partir da estrutura da Língua Portuguesa.

Quando questionado sobre a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Médio durante seu período de estudo na EJA, confessaram que não aprenderam muita coisa. Os esquecimentos de quase todos os conteúdos levam como causa a barreira da comunicação. Matemática, Inglês e Português são as disciplinas destacadas como maior nível de dificuldades por duas razões, eles repisam, a saber, não entendimento da LIBRAS, Metodologias e falta de intérprete.

Reportam-se ao “direito de igualdade das pessoas com deficiência, que são pessoas diferentes, mas que todos tem sua capacidade”. Ainda que é preciso “dar oportunidade para a pessoa com deficiência mostrar a sua capacidade”.

Compreendemos que ambos os alunos consideram importante a inclusão ser exercitada em todas as dimensões da vida de um aluno, oportunizando encontros,

palestras, projetos, bem como a adesão de todos aqueles que fazem os processos educativos.

Entendemos que com o relato de vida construído pelos alunos surdos a partir das experiências no Ensino Médio, fica claro, que a integração permeou todo esse grau de escolaridade. Aproximam-se do que advoga Mantoan (2006, p. 18), integração corresponde “a uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais especializados”.

Para esta autora, essa posição da escola, de educadores e outros segmentos, em seu olhar sobre a deficiência, implicam em integração. Esse entendimento reforça a idéia de que a pessoa com deficiência deve se adaptar às condições da realidade da escola. Essa postura não é inclusão e sim adaptação. Sozinhos, o surdo não consegue desenvolver a aprendizagem e, então, a necessidade de procurar o turno contrário para o serviço especializado.

O que acontece, em decorrência dessa situação, é a escola e os professores de ensino regular ficarem dependentes, se acomodam com o auxílio do atendimento especializado. A transferência de tarefas, para outro profissional, o que é de sua competência, também, considerado de extrema importância deixa, de certa forma os profissionais da educação sem busca de formação continuada.

Mantoan (2006, p. 19) afirma que “na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar ou trabalhar à parte com alguns alunos (...)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de repensar o que precisa mudar na Educação Brasileira fica evidente através das vozes dos alunos. Para auxiliar na formação de alunos com deficiência no ensino médio da escola comum será necessário uma mudança de olhar, de sentir, de fazer educação. Implica na busca sistemática da formação continuada. Na construção dessas (auto) biografias, as experiências dos sujeitos escolares, alunos e professores, nos fazem refletir se realmente a educação atinge a todos e se é feita com qualidade. Ficou claro que a ausência de um intérprete de Libras ligado às metodologias são pontos vitais no processo de inclusão que passa por uma educação de qualidade.

Não só entrar em uma sala de aula através de uma matrícula “fria” seja suficiente para preparar este, socialmente e pedagogicamente.

Através dos relatos dos alunos percebemos que há falhas no processo de inclusão e permanência o que vai apontar falhas no Sistema Educacional Brasileiro. Professores com pouca familiaridade teórica e prática para lidar com as limitações dos alunos e promover um ensino de qualidade para todos, despreocupação com a presença dos alunos com deficiência em sala de aula, recursos metodológicos sem o acompanhamento do que o cenário contemporâneo apresenta.

Salientamos que este estudo, esta aproximação ao aluno surdo quanto ao seu percurso no Ensino Médio, via (auto) Biografia, demonstra que a escuta de suas narrativas são recursos para a ação, intervenção e mudanças. Foi o que aconteceu com os alunos aqui ouvidos ao afirmar que hoje, na universidade, conseguiram mobilizar sua turma, e a faculdade, para a promoção de curso de LIBRAS.

REFERÊNCIAS

BUENO, Belmira O; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia Pereira (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método Biográfico**. Texto publicado em Sociologie de la connaissance. DUVIGNAUD, Jean (Coord.) Paris; Payot, 1979

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed., São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli Prieto; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo : Summus editorial, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Evolução da Educação Especial e as Tendências da Formação de Professores de Excepcionais no Estado de São Paulo**. Tese de doutorado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: SP, 1989.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PASSEGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da Pesquisa (auto) Biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino; VECENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) Biográfica, Docência e Profissionalização**. Educação em Revista: Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **História de Vida e formação de professores**: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney (Org.)- Currículo e Docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNB, 2003.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: AVANÇOS E PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN.

Glênia Rouse da Costa⁴
Priscila Kaline Lima do Nascimento Costa⁵

RESUMO

O trabalho em questão, enfatiza a perspectiva da educação inclusiva no ensino médio trazendo para o debate os marcos legais para assim compreendermos as diversas leis e diretrizes institucionais que passaram a estabelecer o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) a serem incluídas na rede regular de ensino. A pesquisa é centrada em compreender a gestão das escolas públicas municipais do bairro Santo Antônio na perspectiva da educação inclusiva no ensino médio. Esta análise aconteceu em três escolas do município de Mossoró/RN em julho de 2011, os quais participaram 6 pessoas das escolas. Desse modo, vale lembrar a inquietação que fomentou a pesquisa: “ a gestão da escola pública municipal esta conseguindo atender os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?”. Para responder a problemática apresentada usamos concepções teóricas e um conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. A metodologia da pesquisa será bibliográfica, com pesquisa de campo e seus dados com análise qualitativa. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas e fidedignamente transcritas. A partir dos dados analisados não se constatou nas escolas um atendimento com princípios inclusivos, assim, sugerimos que a gestão escolar torne sua gestão mais participativa e democrática, investindo na capacitação dos professores, firmando convênios para obter equipamentos pedagógicos específicos para proporcionar ensino- aprendizagem adequada, além de parceria com profissionais especializados oferecendo uma preparação maior. A elaboração de um projeto pedagógico, levando em consideração os princípios da educação inclusiva. Por fim entendemos que é imprescindível deve-se situar medidas e ações por efetiva regulamentação da colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, objetivando, de fato, assegurar um padrão de acesso.

Palavras- chaves: Educação inclusiva. Políticas públicas educacionais. Gestão escolar. Ensino regular.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos um grande elenco de desigualdades que refletem a realidade social do Brasil de hoje. As pessoas com deficiências vivem cotidianamente essas diversas formas

⁴ Graduação em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e graduanda em Gestão Pública Municipal (UERN). Email: gleniarouse@hotmail.com

⁵ Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Email: priscilakaliny@hotmail.com

de problemas, bem como, a exclusão social por uma parte da sociedade que ainda tem diversos estigmas negativos, no entanto, existe outra parcela da sociedade que luta pela ampliação e consolidação dos direitos das pessoas com deficiência.

As pessoas com deficiência são vítimas de problemas congênitos, enfermidades ou causas traumatológicas, estes indivíduos fazem grande parte dos excluídos, no Brasil, sendo quase sempre esquecidos nos porões da desigualdade. Nessa perspectiva, é fundamental a construção de políticas de inclusão para o reconhecimento da diferença, assim desencadeando uma revolução conceitual que conceba uma sociedade em que todos devem participar, com direito de igualdade e de acordo com suas especificidades.

É imprescindível afirmar a importância das leis específicas que contribuem para construção de uma cidadania democrática, bem como, afirmam perante a sociedade o notável papel de conscientização dos direitos sociais. Assim como Sasaki (1997, p. 150),

(...) são cada vez mais necessárias as leis de caráter inclusivo, caminho ideal para que todas as pessoas, deficientes ou não, possam sentir que realmente pertencem à sociedade, com direitos e oportunidades iguais de participação como cidadãos de país.

Nossa sociedade que supervaloriza a competitividade e a capacidade intelectual, as expressões de individualidade e um determinado padrão de beleza física, por muitas vezes discriminou e persistiu com práticas segregativas, com desrespeito às pessoas com deficiência fosse intelectual, física, auditiva e visual.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Contextualizando a trajetória da pessoa com deficiência.

A sociedade afastou, historicamente, as pessoas com deficiência do convívio das outras pessoas, a exclusão resultava na condenação a fogueira por serem consideradas criaturas malignas que tinham um pacto com o demônio. De acordo com Mazzotta (2003, p. 16) “o conceito de diferenças individuais não eram compreendido ou avaliado e, as noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores”, não havia qualquer base científica para explicar os motivos que causavam as deficiências motora, sensorial, mental ou física. Ainda Mazzotta (2003, p.16) chama atenção de um modo geral para “as coisas e situações desconhecidas causam

temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, ‘por serem diferentes’, fossem marginalizado, ignoradas”.

As primeiras indicações de promoção a educação de pessoas com deficiência ocorreram de forma segregativa, terapêutica e assistencial. Assim, perfazendo a estrada para o desenvolvimento da educação especial. É bem verdade que durante a década de 60 ocorreu a luta pelos direitos humanos através dos movimentos civis. Com isso houve um amadurecimento no que se refere ao conhecimento das consequências da segregação das pessoas com deficiência.

Nos anos 70 com a força de grupos sociais e as pressões políticas no cenário nacional predominou a idéia com relação à integração da pessoa com deficiência. O conceito de interação carregava o principio da normalização que consistia no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível compatível com os padrões sociais estabelecidos, de acordo com Lima (2006, p.24) “a integração é uma forma de inserção social que trata as deficiências como problema social dos sujeitos e visa à manutenção das estruturas institucionais”. Segundo a autora, a sociedade não modificaria sua estrutura, desse modo a pessoa com deficiência iria adaptar-se aos meios físicos e ao convívio social.

Outros autores também discorrem a respeito sobre integração.

De acordo com Sasaki (1997, p.34),

(...) tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras física, programáticas e atitudinais nela existente [...] a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência.

A integração expressava o objetivo de que as pessoas com deficiência deveriam ter um estilo de vida normal das demais pessoas.

Por fim Sasaki (1997, p. 35) expõe que:

A integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos e de objetos e de práticas sociais. No modelo integrativo, a sociedade, praticamente

de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que sejam aptos a conviver nos moldes da sociedade.

Ribeiro (2003) entendia que o processo de normalização era o pressuposto básico para criar um projeto pedagógico democrático que respeitava as diferenças individuais e se detém na organização de um currículo que possibilitasse a todos os alunos um desenvolvimento de suas capacidades.

Vários autores abordam os termos de “inclusão” e “integração”. Na interação, a criança precisa se adequar a realidade da escola, já na inclusão à escola é que tem que se adequar a criança, aceita-la da maneira que ela é seja ela deficiente ou não.

Na inclusão o vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos. A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo (WERNECK, 1997, p.52)

Foram muitos os processos para a construção de uma perspectiva de um sistema inclusivo, através de movimentos educacionais relevantes para atingirmos os marcos legais. É bem verdade que no decorrer do tempo e com o avanço dos estudos e da consciência da sociedade em virtude das lutas pela afirmação e construção dos direitos sociais, bem como, desenvolvimento científico e progresso na ética da humanidade compreendermos que (ou uma boa parte da sociedade) com diferenças físicas, motoras, sensoriais não inabilitam as pessoas com deficiência e suas relações sociais e pessoais.

No Brasil a Constituição Federal - CF promulgada em 1988 foi o primeiro passo nos marcos- legais que garantiam direitos as pessoas com deficiência, a carta magna já sinalizava para implementação da educação inclusiva. “Em seu 206 °, inciso I, descreve princípios para o ensino “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, adicionando ainda”. Já no artigo 208°, inciso III “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O termo “preferencialmente” consiste em um atendimento educacional especializado que diferente do ensino escolar contribui para melhorar e suprir e atender as necessidades dos alunos com deficiência. (FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2007).

Assim, a escola deve oferecer subsídios necessários para inclusão das pessoas com deficiência, no sentido de estar preparada para lidar, no seu interior, com as diferenças. Que os profissionais estejam em consonância para trabalhar com a unidade diversificada, sejam capazes de oferecer oportunidades de ensino especializado que respeite as necessidades, dificuldades e as potencialidades de cada aluno.

A inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos), equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais. (Sassaki, 1997, p.42)

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDBEN – (Lei nº 9394) estabelece a Educação Especial como objeto de discussão destinando um capítulo exclusivo para essa temática. Para Goffredo (1999, p.30), essa lei 9.394 “apresenta características básicas de flexibilidade, além de inovações, que em muito favorecem o aluno portador de necessidades educativas especiais”. Ainda em Goffredo (1999) o autor que os textos legais, permitem uma boa base para construção de uma sociedade mais democrática, no entanto evidencia a necessidade da sua aplicação com mais efetividade.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência estabelece princípios que visam assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto sócio-econômico e cultural, garantir o pleno exercício dos seus direitos básicos, tais como: educação, saúde, lazer, habitação, reabilitação profissional, acesso ao trabalho, acessibilidade e garantir a equiparação de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos e valores. Assim, é apontado o desenvolvimento de ações conjuntas do Estado e da Sociedade Civil, bem como o estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais para sua efetivação.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVANO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ: Análise de escolas no bairro Santo Antônio.

A pesquisa envolveu três (03) escolas, no ensino médio, do município de Mossoró/RN no mês de julho de 2011. Participaram seis (06) profissionais: professores, diretores e coordenadores da rede pública com o atendimento de Portadores com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs). Realizamos entrevistas semi – estruturadas com os sujeitos. A escolha pelo uso desta técnica ocorre por entendermos que ela promove a obtenção de dados que não estão presentes em fontes documentais e bibliográficas.

As escolas mostraram - se receptivas com relação a nossa pesquisa e questionamentos postos, desse modo compreendendo a necessidade de conhecer a realidade escolar do processo de inclusão. Vale ressaltar, que optamos por utilizar pseudônimos na identificação das entrevistas, a fim de manter o sigilo. As instituições vão ser denominadas de “Democracia”, “Igualdade” e “Respeito”.

Partimos do pressuposto que a inclusão necessita de uma escola aberta que aceitar as diferenças, respeitando e valorizando a singularidade do aluno. Na sociedade existe a heterogeneidade, sendo compostas por diferentes identidades culturais, classes, contrapostos.

Por muito tempo a gestão escolar foi vista como nas décadas 50 e 60 no Brasil, com caráter centralizador com um sistema educacional autoritário e manifestado até mesmo em sala de aula. (MAZZOTA, 2003, p. 24). A administração centralizadora acabou sendo substituída por uma gestão democrática com um novo referencial teórico que priorizam atividades integradas na busca por objetivos comum que valorizam o ser humano.

Uma gestão escolar democrática deve ser pensada na valorização do processo inclusivo com profissionais que busquem novos conhecimentos, habilidades e aprendizado para oferecer uma educação de qualidade ao alunado. A participação de todos na procura pela flexibilização do ensino com atendimento da diversidade. Segundo FREIRE (1995, p.19) o processo educativo envolve a “leitura de mundo”, em que a leitura das ações cotidianas são relevantes para a inclusão dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais na sociedade.

Essa nova questão foi evidenciada pela Diretora quando abordada sobre a gestão de sua escola.

Posso dizer que consideramos democrática nossa gestão democrática para participação em um tema muito importante. Nós estamos vendo que o processo de inclusão está começando a germinar, nós ainda estamos engatinhando, pois ainda há muito a fazer, mas é algo que as portas estão começando a se abrir, pelo menos na parte de consciência das pessoas. (DEMOCRACIA)

Em Chamusca (2006, p.10), “a eficiência da escola é garantida por um trabalho coletivo a ser coordenado pelo diretor envolvendo todos: corpo administrativo, funcionários, estudantes, professores, pais e voluntariado da escola”.

Na fala da instituição “Democracia” e com bases nas observações a partir das visitas permitidas com as entrevistas observamos um esforço da parte de gestão da escola em efetivar da melhor maneira possível o processo de inclusão escolar, embora a Diretora enfatize as dificuldades encontradas ao longo desse caminho percorrido. A profissional chama a atenção para acessibilidade como um desafio para implementação de uma educação inclusiva de qualidade.

A questão da acessibilidade ainda é uma dificuldade, hoje tem projetos de melhoria, mas é algo que nós sabemos que tem muito a ser feito. Na escola recentemente é que fizemos rampas para os cadeirantes (DEMOCRACIA)

O processo de inclusão começa quando a pessoa a partir do momento que deseja executar simples tarefas como sair de casa, percebe que existem condições para realização de tal atividade, e, dessa forma passa a conviver de maneira mais direta com outros indivíduos, sejam eles com algum tipo de deficiência ou não.

A Diretora da instituição “Igualdade” aponta uma dificuldade que ainda existe na escola, mas que também perpassa esse “muro” da instituição e ainda estar impregnado no pensamento de muitas pessoas de nossa sociedade.

Olhe o processo de inclusão ainda é muito difícil existe um preconceito por parte das pessoas principalmente com as deficiências visíveis. É preciso trabalhar o combate ao preconceito desde as séries iniciais, aqui na escola, embora, sejam alunos na fase de adolescente para adulto sentimos por parte de alguns um “olhar desconfiado” para as pessoas com NEE.

O preconceito existe até na própria família que não sabe lidar com a situação [...] Deveria existir um trabalho maior com relação às políticas públicas por parte dos governos. (IGUALDADE)

Autores como Glat (1996) e Ribas (2003), afirmam que as famílias não cogitam a possibilidade de nascer um filho com deficiência ou que qualquer membro poderá adquiri-la, como também não estão preparadas para esta situação e nesse sentido as reações podem ser as mais variadas, ressaltando-se “[...] rejeição, simulação, paternalismo exacerbado, ou mesmo piedade.” (Ribas, 2003, p.52). Contudo serão, quase sempre, na perspectiva de que a pessoa com deficiência será um “eterno dependente” dos cuidados familiares.

A Coordenadora da instituição “Respeito” também nos relatou algo importante com relação ao preconceito.

[...] as dificuldades que eu vejo é em relação o ser humano não está aberto para aceitar totalmente as pessoas com deficiência, ainda é difícil esse processo, mas não é impossível. Podemos juntos escola, comunidade e governo juntos nesse processo. . (RESPEITO).

De acordo com os profissionais da educação pesquisados existem dificuldades de trabalhar com alunos do ensino médio, no sentido de falta de recursos pedagógicos apropriados para auxiliar as barreiras arquitetônicas.

Relato de um Professor da escola “Respeito”.

[...] você tem que aceitar o aluno em sala de aula,então joga o aluno na sala de aula,é o professor não está preparado, falta material,o professor tem apenas um quadro e um lápis piloto que ele mesmo compra,por que o governo não manda,não há livro adequado,não tem caderno adequando você tem que fazer do seu próprio punho. (RESPEITO)

A Diretora da escola “Igualdade” concorda com a afirmação acima exposta. A mesma descreve corrobora que:

[...]o governo cria as leis mas tem que se efetivar de verdade fornecendo subsídios, porque não é só “ jogar o aluno na escola tem que se ter materiais necessários para o trabalho. (IGUALDADE)

Para Carvalho (2006) os poucos investimentos feitos para o atendimento dos destes alunos e os baixos salários que os educados recebem, constituem uma resistência para as escolas regulares receberem os alunos de braços abertos. O autor ainda adiciona que as condições estruturais, ausência de material didático, salas pequenas, professores despreparados e turmas numerosas agravam ainda mais a situação da gestão.

Em consonância com as colocações do autor as Professoras das escolas “Respeito” e “Igualdade” relatam que:

A dificuldade maior é em termo de aprendizagem por que eu estou sozinha em uma sala de aula com três, quatro, cinco alunos com dificuldade intelectual ou motora ou as duas deficiências, geralmente são as duas deficiências, então tem uma dificuldade, principalmente minha turma que é uma turma toda especial, por que são alunos de 14, 15, 16 anos que não aprenderão a ler na idade correta, então eles são todos especiais, eles têm dificuldades de aprendizagem, dificuldades em alguma coisa, então eu estou com essa turma toda diferenciada. Para mim minha maior dificuldade é no sentido de aprendizagem, nós não temos subsídios para trabalhar, também não há um preparo para o professor, quando me colocaram no EJA, eu até tinha um preparo, mas para trabalhar com alunos especiais eu não tinha me preparado, agora que eu estou fazendo um curso de inclusão, mas nunca tive nenhum curso. (RESPEITO)

[...] os profissionais do atendimento especializado já estiveram várias vezes com a gente para uma certa “ capacitação”, com a distribuição de cartilhas para tirar nossas dúvidas. Tive dúvidas com relação a estratégias mais fáceis para chegar até os alunos. (IGUALDADE)

Autores como Manzini (1999) e já abordava para o fato da educação inclusiva encontrar limites e dificuldades na falta de formação por parte dos professores do ensino regular para atender as necessidades educacionais especiais e condições materiais para o trabalho pedagógico.

É necessário para os professores que já estão exercendo o magistério uma formação continuada, que possibilitará analisar e acompanhar o a aprimoramento dos processos. Para Gurgel (2007) a criatividade e a boa vontade dos professores, embora

constituam aspectos importantes, podem não ser suficientes para o aluno com necessidades educacionais especiais se envolva como deveria.

Embora existam leis é notável que algumas legislações ainda sejam negadas, assim sendo necessário um maior empenho nos órgãos públicos em orientar e cumprir a lei. Para Bueno (1999) as atuais condições não a como incluir crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, uma vez se não houver um atendimento de apoio especializado que ofereça aos professores orientação e assistência na perspectiva da qualificação do trabalho.

Acreditamos que, para construção de um de processo inclusivo é necessário um projeto político pedagógico levando em conta as necessidades educacionais especiais dos alunos.

É no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de proporcionar ações que favoreçam determinados tipos de interações sócias. (BRASIL, 2001, p.28)

Portanto o projeto político pedagógico é um importante instrumento no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, voltado para aprendizagem e na busca pelo sucesso do alunado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciamos uma era em que as pessoas com deficiência, bem como outras pessoas que possuem qualquer diferença que seja, sofrem com a invisibilidade perversa da sociedade. Já houve tempo na história dos homens, em que as pessoas quando nasciam apresentavam alguma alteração genética, física ou mental do padrão aceitável, elas eram simplesmente extintas do convívio societário.

A educação inclusiva ainda é um desafio para as escolas, verifica-se que em muitas das escolas visitadas os profissionais tem apresentado uma formação precária com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Não podemos falar apenas de recursos humanos que necessitam de um processo de capacitação continuada, mas de falta de recursos materiais para complementação da educação inclusiva.

Podemos detectar por meio das falas práticas que a gestão das escolas tem consciência que ainda falta um caminho a ser percorrido para “realmente” a educação

inclusiva seja efetivada em toda a sua plenitude. Mas, ainda é preciso que as pessoas aceitem as diferenças “despindo-se” de preconceitos estabelecidos.

Tanto, professores, diretores, pais e sociedade no geral deve entender que incluir aceitar as diferenças reais e respeitando as pessoas com deficiência.

A escola precisa entender que a prática de uma gestão inclusiva vai para além, do que normalmente é utilizado em sua rotina.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE. n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Gráfica do Senado, 2001

_____. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei no 9394/96), de 20/12/1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, v.3, 1999.

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4 ed., Porto Alegre:Ed. Mediação, 2006.

CHAMUSCA, Heitor. **Dez pontos para tornar a escola eficaz**. In: Conselho Nacional de Secretários de Educação- Consed (Org.). Revista Gestão em Rede. Brasília, n.72, 2006.

FÁVERO, Eugênia Augusta G. PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especial: Aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.l], v.2, p. 111-119. 1996.

GOFFREDO, V. **Integração ou segregação?** O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. Integração, 1992.

GURGEL, Thaís. **Inclusão, só com aprendizagem**. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, n 206 p.38- 45, 2007.

LIMA, Priscila Augusta, **Educação Inclusão e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006

MANZINI, E. F. **Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador?** Temas sobre desenvolvimento, 1999 p. 52-54.

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Preconceitos, v.4)

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ENFRENTAMENTO À EVASÃO ESCOLAR: A BOLSA DE FOMENTO PARA ALUNOS DO PROEJA DO IFRN, CAMPUS MOSSORÓ

Izilmara Cristina Lopes de Medeiros⁶

Amanda de Azevedo Borges⁷

Magnólia Maria da Rocha Melo⁸

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a bolsa de fomento para os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, mais especificadamente os do IFRN Campus Mossoró, na perspectiva de enfrentamento/combate a evasão escolar, característica marcante da Educação de Jovens e Adultos - EJA. O PROEJA foi implantado no Campus Mossoró em 2006. Em 2008 foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC a bolsa de fomento para alunos da EJA (na Rede Federal de Ensino) no valor de 100,00 R\$ com objetivo de subsidiar a aquisição de material escolar e de transporte para locomoção a instituição de ensino. De acordo com uma pesquisa realizada pelo MEC, essas questões são elementos que dificultam a permanência do aluno no âmbito escolar, levando um significativo contingente a se evadir. Para a concretização do nosso objetivo, foi realizada uma pesquisa em fontes bibliográficas e uma de campo com os discentes inseridos no referido programa. De acordo com os dados colhidos podemos constatar que a bolsa de fomento representa um incentivo para a permanência dos discentes em seu curso, e com isso diminuindo a evasão escolar.

PALAVRA-CHAVE: PROEJA, EJA, Políticas/Programas Sociais, Bolsa de Fomento

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do Brasil, a educação voltada para jovens e adultos foi assinalada pela descontinuidade e por escassas políticas públicas, distanciadas da concepção de inclusão, de modo que democratizasse o acesso de todos à educação. Mediante esse contexto, foi criado o PROEJA implantado nos Institutos Federais - IFs,

⁶ Graduada em Biologia (UERN) Aluna do Curso de Técnico em Saneamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN Campus Mossoró e bolsista de iniciação científica da referida instituição. izilmara_cris@hotmail.com.

⁷ Aluna do Curso de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN Campus Mossoró e bolsista de iniciação científica da referida instituição. amandadeazevedo@hotmail.com.

⁸ Graduada em Serviço Social (UERN), especialista em Filosofia (UERN), Serviço Social e Política Social (UNB) e mestre em Serviço Social (UFRN), assistente social e Pesquisadora de Iniciação Científica do IFRN campus Mossoró E-mail: cinemagnolia@yahoo.com.br.

com o objetivo principal de incluir jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino.

Nesse contexto, destacamos que o objetivo do presente trabalho é analisar a bolsa de fomento para os alunos do PROEJA, mais especificadamente os do IFRN Campus Mossoró, na perspectiva de enfrentamento/combate a evasão escolar, característica intrínseca da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Para a concretização da nossa pesquisa foi utilizada como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica e a de campo.

A TRAJETÓRIA DA EJA/PROEJA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA

No Brasil, a história da educação voltada para jovens e adultos foi marcada pelas questões políticas, econômicas e sociais de cada época, resultando na criação de organismos que tinham como objetivo profissionalizar jovens e adultos oriundos das classes menos favorecidas para que estes pudessem se ajustar à sociedade. Essa visão puramente assistencialista assinalou toda a história da EJA no contexto das políticas educacionais brasileira, como bem destaca Corrêa e Figueiredo (2008, p. 122), para quem

O quadro histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi marcado pela inexistência de políticas públicas voltadas para possibilitar a ascensão dessas pessoas na sociedade, e garantir seu bem estar social. Esse quadro foi perpetuado por muito tempo, desde a época da colonização brasileira. No período do Império, houve pouca experiência direcionada à educação de adultos, produzindo um número exorbitante de sujeitos sem escolarização no país e que passaram a necessitar de uma educação mais formal.

Foi somente em 1947 que o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Saúde empreendeu uma campanha para alfabetizar jovens e adultos oriundos das classes sociais menos favorecidas. O enfoque dessa campanha foi de caráter

Político-ideológico e tecnológico, uma vez que a campanha foi feita por incentivos de órgãos internacionais ligados ao capitalismo americano. Além do mais, nesse período, o Brasil necessitava cada vez mais de trabalhadores qualificados, em virtude do avanço industrial, decorrente da queda do setor industrial em vários países da Europa, que estavam envolvidos nos conflitos da II Guerra Mundial (CONTI e ROCHA, 2010, p. 56).

Na década de 1950, o enfoque dado para a EJA foi o técnico-profissionalizante para a inserção no mercado de trabalho. Foi nessa conjuntura que se deu o embate de grupos sobre as políticas que deveriam vigorar para a educação, incluindo nesse processo grupos oriundos das classes populares.

Na década de 1960 nasceu o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP) “que elaborou uma cartilha de alfabetização, com conteúdos ideológicos e populares, que depois seria adotada por algumas entidades da sociedade da época. Foi ainda nesse período que surgiu Paulo Freire, educador comprometido com a EJA no Brasil” (CONTI e ROCHA, 2010, p. 56).

Com ele ocorreu mudança no paradigma teórico-pedagógico sobre a EJA. Durante muito tempo utilizava-se o método silábico de aprendizagem para se alfabetizar, partindo da idéia de que se conhecendo as sílabas e juntando-as poderia formar qualquer palavra. Com isso os alunos recebiam cartilhas com sílabas e, orientados pelos professores, passavam a tentar juntá-las para formar frases soltas, que muitas vezes só memorizavam e repetiam. Por essa concepção, não se desenvolvia o pensamento crítico, não importava entender o que era escrito e o que era lido, porque o que importava mesmo era dominar o código (SILVA, 2010, p. 33).

Esse novo olhar (crítico) projetado sobre a EJA é tolhido pelo golpe militar de 1964, que conduz o Brasil a vivenciar uma ditadura militar até a década de 1980. Nesse novo cenário,

A educação para as massas populares sai do foco dos movimentos socialistas. Toda essa massa vai ser incorporada pelo governo num grande projeto nacional de alfabetização de adultos, o MOBRAL, cujo objetivo seria resolver em cinco anos o problema do analfabetismo no Brasil. [...] a ditadura militar pretendia inverter a direção ideológica, [...] e montar uma estrutura em que a educação resolveria todos os problemas sociais do país. Por isso implantou a Lei 5692/71, que reformulava o ensino de 1º e 2º graus, introduzindo a profissionalização (CONTI e ROCHA, 2010, p. 56-57).

Com a redemocratização, tendo como marco a eleição do primeiro presidente civil em 1984, o Brasil viveu importantes transformações sociais e econômicas. A promulgação da Constituição Federal em 1988 foi um marco extremamente importante para a educação brasileira, pois foi a primeira a afirmar que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família tendo a sociedade como cooperadora, objetivando o desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho” (Art. 205).

É pertinente destacar que a referida Constituição se configura como um referencial extremamente importante e legitimador para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Esse reconhecimento está apontado no Art. 208 – I em que diz ser obrigação do Estado “garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Além da Constituição Federal de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, promulgada em 1996, corrobora com a carta magna enfatizando, no título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Além do artigo 4º, o capítulo II da Educação Básica, na Seção V, reconhece a Educação de Jovens e Adultos - EJA ao afirmar que:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola,

mediante ações integradas e complementares entre si. **Art. 38º.** Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. **§ 1º.** Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: **I** - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; **II** - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Vale salientar que, mesmo com esses avanços (a Constituição Federal e a LDB), durante toda a década de 1990, a EJA perdeu espaço nas ações governamentais principalmente no governo Collor, uma vez que a União transferiu para os Estados e Municípios a responsabilidade pela educação destinada a jovens e adultos.

Em 1997 é criado o Programa de Alfabetização Solidária, desenvolvido pelo Estado e pela sociedade civil, com o intuito de assegurar a educação dos discentes da EJA em cursos profissionalizante, tendo com base o perfil econômico de cada cidade (MEC, 1997 apud CONTI e ROCHA, 2010). Vale salientar que,

em julho de 2000, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB Nº 01 de 05/07/00, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, orientando a obrigatoriedade na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio (CONTI e ROCHA, 2010, p. 58).

Em meados da primeira década do século XXI a EJA volta a ganhar espaço na educação nacional, o governo de Luis Inácio Lula da Silva. Silva (2010, p. 44) registra esse avanço, uma vez que

Em janeiro de 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria prioridade do governo federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do analfabetismo que tinha como objetivo acabar com o analfabetismo durante o primeiro mandato do novo governo.

Para alcançar os objetivos propostos, foi criado, pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, o Programa Brasil Alfabetizado, voltado para o desenvolvimento de

projetos pautados nas seguintes ações: alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores em parceria com órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superiores e organizações sem fins lucrativos que desenvolvem ações de alfabetização.

Em 2005, foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM, diretamente vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Social. Esse programa contemplou jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior ao 5º ano, mas que não tivessem concluído o fundamental maior e não possuíssem vínculos formais de trabalho.

Mesmo diante dessas iniciativas e do reconhecimento da EJA como modalidade de ensino pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB DE 1996, essa modalidade de ensino ainda não acompanhava o avanço das políticas públicas educacionais como um todo. Um exemplo disso era a inexistência da EJA na Rede Federal de Ensino.

Nesse sentido, foi criado, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, formulado com o objetivo de atender à crescente procura de jovens e adultos pela educação profissional técnica de nível médio, “da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio” (PROEJA – DOCUMENTO BASE, 2007, p. 10).

Inicialmente, o referido Programa foi pensado para ser implementado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, em 13 de julho de 2006, foi promulgado o Decreto nº 5.840, que revogou o anterior e estendeu o Programa para toda a educação básica na modalidade EJA. Assim, o PROEJA se firmou como um programa nacional, sendo então denominado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – DOCUMENTO BASE, 2007). É salutar destacar que o referido programa tem como objetivo

e elevar a escolarização e qualificar a população ora excluída da escola para sua integração social e ingresso no mundo do

trabalho, através de cursos profissionalizantes. O trabalho passa a ter uma série de aplicações de conhecimento, já que os indivíduos terão de atender a novas habilidades que estão sendo demandadas (PADILHA e SAQUET, 2010, p. 80)

É pertinente salientar que o recorte feito neste trabalho contempla apenas o PROEJA que funciona na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mais especificadamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifs. Nessas instituições, a educação para jovens e adultos é formulada para o ensino médio integrado.

O PROEJA vem corroborar com o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A Resolução CNE/CEB 011/2000 destaca as funções específicas da EJA, que são de reparar, equalizar e qualificar seu aluno para exercer a cidadania. Podemos constatar que os documentos acima destacados ressaltam a importância da inclusão de alunos que não tiveram, na idade adequada, condições de acesso ou de continuidade de seus estudos. Em síntese, a educação voltada para jovens e adultos no cenário brasileiro se configura com uma modalidade de ensino imprescindível para a inclusão social, pois

Nesse pensar, a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma identidade que se diferencia do ensino regular e essa diferenciação não remete apenas à questão da idade, mas primordialmente, a uma questão social, histórica e cultural. A presença de jovens e adultos oriundos de um meio social econômico e culturalmente desfavorecido nos cursos de EJA tem caracterizado o perfil do alunado. São jovens com inúmeras reprovações nas séries do ensino regular; são trabalhadores que precisam sair da escola para ganhar o sustento ou ajudar a família; são adultos que nunca sentaram num banco de escola, geralmente analfabetos ou com pouco domínio do letramento; que passaram a vida toda trabalhando no meio rural ou na condição de subempregados (CORRÊA & FIGUEIREDO, 2008, p.127).

O perfil social, econômico e educacional dos sujeitos da EJA está intrinsecamente relacionando à história brasileira. É um coletivo marcado pela exclusão e pela segregação social, provenientes das classes menos favorecidas. São produtos da desigualdade social que permeou e permeia a sociedade brasileira.

A BOLSA DE FOMENTO PARA ALUNOS DO PROEJA DO IFRN CAMPUS MOSSORÓ NA PERCEPÇÃO DOS BENEFICIADOS

A implantação da EJA no ensino médio integrado ao técnico, na Rede Federal de Educação Tecnológica (por meio do PROEJA) foi sem dúvida um avanço para um contingente populacional que necessita de escolarização e qualificação para o mundo do trabalho. Contudo, o acesso não significa necessariamente a permanência. Um outro desafio se impõe: a evasão escolar tão acentuada na modalidade EJA.

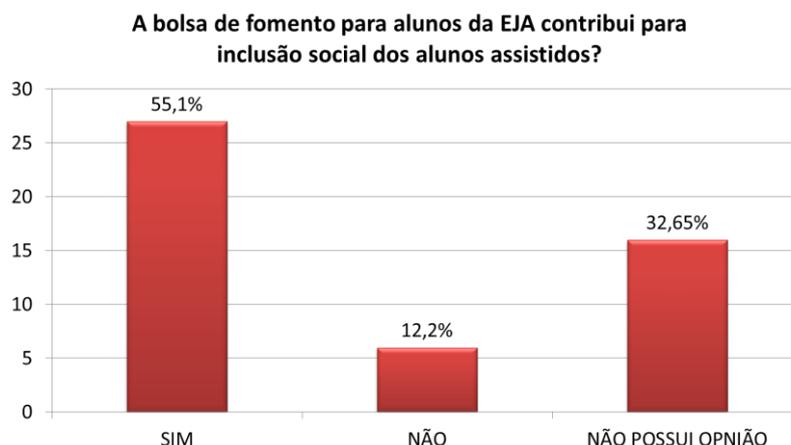
Diante desse quadro, foi criado pela Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, o projeto de Inserção Contributiva com o objetivo de avaliar a situação dos cursos PROEJA nas instituições federais, procurando identificar as causas do alto índice de abandono dos cursos. Mediante os dados levantados, foi constatado que, dentre as causas da evasão naquelas escolas, está a ausência de transporte e alimentação adequados para o estudante.

Nesse sentido, foi instituído pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Portaria N° 315/2008 o Programa de Assistência Estudantil de fomento ao estudo para alunos do PROEJA, mediante o qual recebe uma bolsa no valor de R\$ 100,00 por mês, cabendo a cada instituição vinculada ao programa criar um instrumento de regulamentação para o recurso em âmbito local.

Essa medida contribui para estabelecer o fluxo (acesso/permanência/conclusão com qualidade) e também para melhorar as condições de (re) inserção social, cultural, econômica, política e laboral dos grupos destinatários dessa política pública (CONTI e ROCHA, 2010, p. 61).

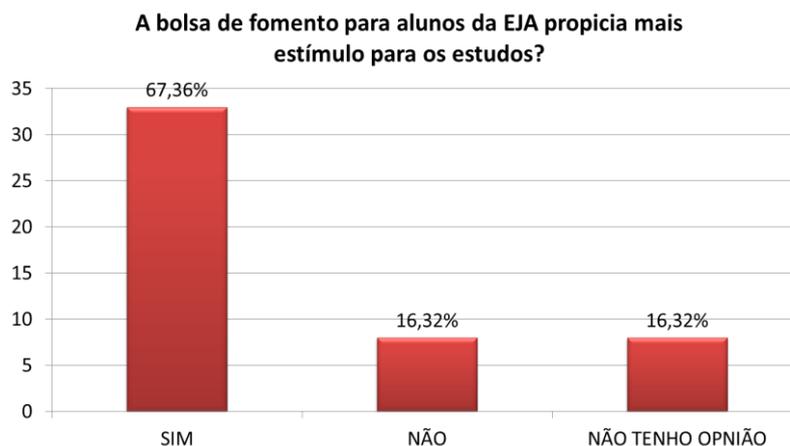
Mediante a aplicação de um questionário (com perguntas abertas e fechadas) com 50 alunos (de um universo de 83) de diálogos e observações com os discentes do PROEJA do IFRN campus Mossoró procuramos verificar qual a percepção dos mesmos quanto a Bolsa de Fomento, se ela é realmente um instrumento efetivo para a permanência do

aluno no programa e conseqüentemente para a diminuição da evasão escolar e para a inclusão social. O questionário foi composto por 05 questões. Abaixo apresentamos os dados coletados. A primeira questão se refere a seguinte indagação:



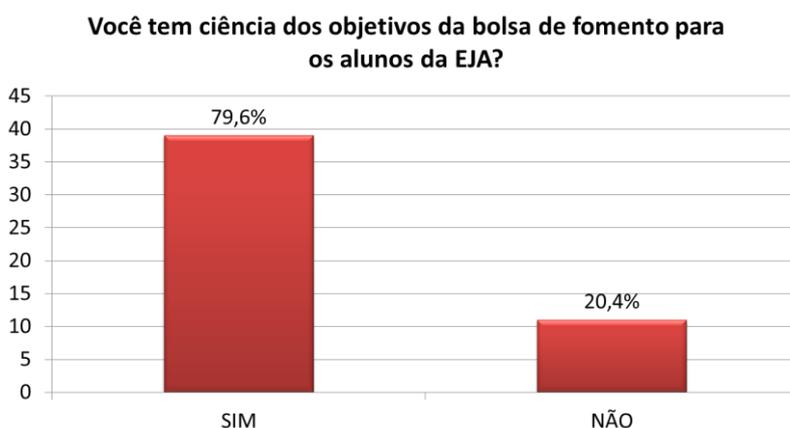
De acordo com as informações coletadas, pode-se dizer que a maioria (pequena) dos discentes que fizeram parte da pesquisa acreditam que a bolsa de fomento para alunos da EJA é um componente que colabora para a inclusão social dos mesmos. Isso se processa por diversos fatores dentre eles pode-se enfatizar que: a inclusão social na vida real das famílias e das comunidades – como ponto de partida para a melhoria das condições de vida dos excluídos, prevendo a redução das desigualdades sociais (DOCUMENTO BASE – PROEJA, 2007).

Uma pequena parcela é incisiva ao afirmar que não. Entretanto, o percentual que não possui uma opinião formada sobre essa problemática é bastante significativo e nos remete a algumas indagações: qual a concepção dos mesmos sobre o que inclusão social? Qual a compreensão desses alunos sobre a bolsa e seus objetivos? Nesse sentido acreditamos ser pertinente uma avaliação mais profunda sobre essas questões. O segundo questionamento é:

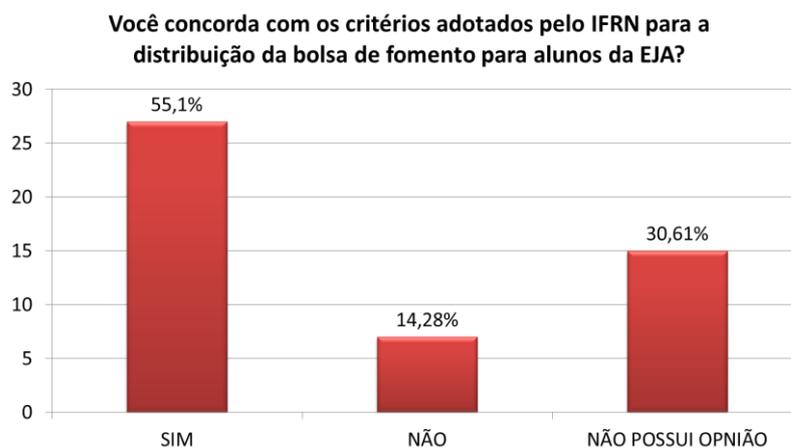


Um significativo percentual afirma ser a bolsa de fomento um estímulo, colaborando para a diminuição da evasão escolar, característica intrínseca da EJA. Sendo assim, podemos dizer que o objetivo geral da bolsa de fomento esta sendo atingido, pois a mesma busca contribuir “ para a permanência do estudante no CEFET-RN e para a melhoria do seu desempenho acadêmico, por meio da concessão do auxílio financeiro para a manutenção de seus estudos” (REGULAMENTO RESOLUÇÃO N 10/2008 – CD de 28.05.2008).

Vale lembrar que a Bolsa de Fomento é um instrumento que esta em consonância com a LDB, pois a mesma afirma no Art. 37 § 2º que o “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Contudo, o percentual que não credita a bolsa esse merito ou não tem uma opinião formada, soma 32%, o que se configura como um numero expressivo de alunos que não creditam a bolsa esse merito. O terceiro questionamento faz a seguinte indagação:



A grande maioria dos alunos conhece os objetivos da bolsa de fomento, que além de ser um custeio complementar para os gastos como transporte, alimentação e aquisição de material didático, também tem como meta a diminuição da evasão escolar, uma vez que o aluno para ter acesso ao benefício, necessita freqüentar ativamente a sala de aula e efetuar o cadastro e recadastramento (anualmente) junto ao setor de Serviço Social da instituição. A quarta questão é decorrência da terceira, e abaixo destacamos os resultados.



A maioria (pequena) concorda com os critérios estabelecidos pelo IFRN para a concessão da bolsa de fomento. Contudo, o percentual que não possui uma opinião formada é bastante expressivo (30,61%), nos remetendo a algumas indagações: será que aluno não conhece os critérios? Ou ele se atém somente ao valor? Vale salientar que as normas estão contidas no Regulamento do Programa de Assistência Estudantil de Fomento ao Estudo para os Alunos do PROEJA (RESULUÇÃO N 10/2008 – CD de 28.05.2008) e é apresentado aos alunos no início do semestre letivo e diz que o discente deve:

estar regularmente matriculados e com freqüência efetiva nos Cursos Técnicos de nível médio integrados ao ensino médio na modalidade EJA do CEFET-RN; não acumular bolsas de assistência estudantil (ART. 7º). [...] Ter freqüência escolar bimestral mínima de 75% do total da carga horária de cada disciplina cursada; ter no mínimo, 4(quatro) horas semanais de participação em atividades para reforço de estudos, em turno diverso ao do curso; não ter 2 (duas) reprovações numa mesma disciplina, durante o período de concessão da bolsa; não ser reprovado por falta ou por baixo

rendimento acadêmico em mais de 2 (duas) disciplinas, durante o período de concessão da bolsa; não sofrer aplicação de sanções disciplinares, a partir do nível de suspensão das atividades escolares, definidas de acordo com as NORMAS DISCIPLINARES DO CORPO DISCENTE DO CEFET-RN; [...] (ART. 9º).

Podemos perceber na fala dos pesquisados que eles vêem a bolsa de fomento como um instrumento que estimula a permanência do aluno no curso, que é uma oportunidade para se qualificar e assim se inserir no mercado de trabalho, promovendo a inclusão social. Esta questão está intrinsecamente relacionada com o perfil socioeconômico dos alunos do PROEJA do Campus Mossoró. Dados levantados na pesquisa realizada por Melo e Azevedo (2011, p. 07) corrobora com essa questão ao constatar que

51,1% dos alunos da EJA no IFRN, Campus Mossoró são do sexo masculino e 48,9%, do feminino. Quanto à faixa etária, podemos perceber um percentual significativo de jovens, 41,2% (de 18 e 24 anos), característica marcante no universo brasileiro da EJA. O alunado adulto corresponde a 47,9% (de 25 a 39 anos), seguido por 10,8% de alunos mais maduros (com mais de 40 anos). Quanto à empregabilidade, os dados colhidos atestam que somente 29,34% dos alunos do PROEJA do IFRN Campus Mossoró estão inseridos no mercado de trabalho formal. Esse percentual é pequeno em comparação com os que estão no mercado informal (trabalho precarizado), desempregados ou que nunca trabalharam. Somando esses segmentos, temos 69,5% do nosso alunado fora do mercado de trabalho, evidenciando uma problemática social que é o alto nível de desemprego no Brasil. A questão de renda mensal é reflexo da situação de trabalho. A renda mensal dos discentes pesquisados está entre um e três salários mínimos, perfazendo um total de 29,2%. Um dado curioso é que 70,6% dos alunos do PROEJA (IFRN Campus Mossoró) não informaram esse quesito. Acreditamos que essa resposta reflete o fato de que a maioria está desempregada ou não tem uma renda certa.

Mesmo sendo o programa avaliado positivamente, a maioria dos entrevistados aponta como fator negativo da bolsa o seu constante atraso, dificultando a concretização dos objetivos do programa que é auxiliar a compra de material escolar e custeio do deslocamento residência – instituto. Além disso, o valor da bolsa é considerado (por uma pequena parcela dos discentes assistidos) insatisfatório. Mesmo diante das limitações do

Programa, os dados apresentados mostram que o mesmo é um instrumento importante para os beneficiados, particularmente quando se observa o perfil socioeconômico desse alunado⁹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal e a LDB baseia-se no princípio do direito universal, que regulamenta a educação para todas as pessoas. Contudo, a educação que se configura no Brasil, no que tange à EJA está perfilada por grandes desafios, sendo o principal deles o enfrentamento da exclusão social – resultado da desigualdade social e econômica no Brasil, que, por sua vez, é consequência do modelo de sociedade capitalista.

Tudo isso reflete no perfil social, cultural, educacional e econômico desses sujeitos. Diante de tudo isso, o PROEJA se configura como uma ferramenta de inclusão social, e a bolsa de fomento para os discentes do referido programa se caracteriza como um instrumento que estimula a permanência do aluno na instituição, colaborando para a diminuição da evasão escolar, um dos grandes desafios da educação direcionada para jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - **Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens E Adultos – PROEJA**. Brasília, 2007

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília-DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – CEFET. **Plano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações na modalidade EJA**, 2006

⁹ Todos os alunos regularmente matriculados respondem a um questionário aplicado pelo Serviço Social da instituição para traçar o perfil socioeconômico dos discentes ingressos. Esse instrumento de coleta de dados é composto por várias questões, estando entre as mais significativas: gênero, faixa etária, situação de trabalho e remuneração de trabalho.

CORRÊA, Rosanea Maria M. et all. **Orientações Didáticas: Alfabetização e Letramento EJA e MOVA.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2008

CONTI, Fabieli De e ROCHA, Pedro Chaves da. Alunos do PROEJA e Influência da Bolsa de Assistência Estudantil. In: **Refletindo sobre o PROEJA: produções São Vicente.** Pelotas-RS: UFPEL, 2010

PADILHA, Ana Denize Grassi e SAQUET, Adriano Ariel. Percepções dos Jovens e Adultos Educandos do PROEJA, acerca do Mundo do Trabalho. In: **Refletindo sobre o PROEJA: produções São Vicente.** Pelotas-RS: UFPEL, 2010

SILVA, Maria De Lourdes. **Uma Análise do Projeto de Formação Inicial e Continuada para a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-FIC: Avanços e Recuos nas Ações implementadas.** 67f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos), Mossoró: IFRN, 2010

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPLANTAÇÃO PROEJA NO IFRN CAMPUS MOSSORÓ

Magnólia Maria da Rocha Melo¹⁰

Francinele Brasil da Rocha¹¹

Gilcélia Batista de Góis¹²

Izilmara Cristina Lopes de Medeiros¹³

RESUMO

O reconhecimento no cenário brasileiro da Educação direcionada para Jovens e Adultos na contemporaneidade tem como parâmetro a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1986. No cenário mundial é expresso pela Declaração de Hamburgo de 1997. Este documento explicita a educação como uma ferramenta para a inclusão e cidadania de jovens e adultos que por motivos diversos não puderam estudar na idade regular. A educação inclusiva pressupõe uma escola para todos, em que as diferenças (étnica, física, e idade, dentre outras) sejam reconhecidas e respeitadas. Diante dessa conjuntura nos propomos a analisar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no contexto das políticas públicas educacionais, como instrumento para a inclusão social dos alunos assistidos. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Diante das análises realizadas podemos perceber que o referido programa representa a inclusão de um coletivo que esteve ausente da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica durante muito tempo. A EJA mais do que um direito, é uma exigência para que o indivíduo se insira integralmente na sociedade, abrangendo, nesse sentido, a qualificação e a requalificação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: PROEJA, Educação Inclusiva, Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA vivencia na contemporaneidade o seu reconhecimento enquanto modalidade de educação, imprescindível para a efetivação do direito a cidadania dos sujeitos assistidos. Nunca vivenciamos na história da humanidade o reconhecimento das minorias, seja ela de ordem racial, de gênero, idade, dentre outras.

¹⁰Graduada em Serviço Social (UERN), especialista em Filosofia (UERN), Serviço Social e Política Social(UNB) e mestre em Serviço Social(UFRN), assistente social e pesquisadora do IFRN campus Mossoró. E-mail: cinemagnolia@yahoo.com.br

¹¹ Graduada em Pedagogia (UERN), e pós-graduanda em Educação (UERN). E-mail: francineli@hotmail.com

¹² Graduada em Serviço Social (UERN), especialista em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN), Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN), doutoranda em Ciências Sociais (UFRN) e professora da Faculdade de Serviço Social (UERN). E-mail gilceliagois@gmail.com.

¹³ Graduada em Biologia (UERN) Aluna do Curso de Técnico em Saneamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN Campus Mossoró e bolsista de iniciação científica da referida instituição. izilmara_cris@hotmail.com .

A busca pelo reconhecimento coloca na arena de debates do governo federal uma política educacional que contemple um coletivo que foi marginalizado na história das políticas públicas educacionais brasileira: a EJA.

Nesse contexto, é criado em 2005 o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Nesse sentido, enfatizamos que o objetivo do presente artigo é analisar o PROEJA, no contexto das políticas públicas educacionais, como ferramenta para a inclusão social dos seus alunos. Como percurso metodológico foi utilizado a pesquisa bibliográfica.

O PROEJA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE JOVENS E ADULTOS

Ao longo da história das políticas públicas para a Educação no Brasil, percebe-se que a EJA, foi marcada pela descontinuidade e por escassas políticas distanciada da concepção de políticas inclusivas que democratize o acesso de todos a educação. A primeira Constituição Brasileira, de 1824,

garantia uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos.” Fato que não ocorreu por vários motivos: primeiro, porque só possuía cidadania uma pequena parcela da população, aquela das elites econômicas; em segundo lugar, porque coube a responsabilidade de oferta da educação básica às Províncias que, com poucos recursos, não podiam cumprir a lei, permanecendo sob responsabilidade do governo imperial a educação das elites¹⁴.

Pode-se perceber que a educação não era um direito de todos, mas restrita às classes mais abastadas, pensada e executada para as elites, tanto no Brasil Colônia como no Império. É somente na década de 1930 que o Estado passa a desenvolver ações direcionadas para EJA. De acordo com Ventura (2006, p.02) a Constituição Federal de 1934

consolida o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva, inclusive, aos adultos (Art. 150). Não obstante, se antes, na estrutura

¹⁴ Fonte: aveb.univap.br

oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas nem pela população nem pelos poderes constituídos [...] a inauguração, em meados da década de 1940, de uma política oficial de educação para jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, está inserida em um processo histórico mais amplo. Em decorrência, inaugura-se um período marcado pelo surgimento de propostas para a educação da classe trabalhadora. Foi a partir da década de 1940 que o espaço específico da educação de jovens e adultos se delineou.

Após a Segunda Guerra, em 1945, a criação da UNESCO, divulgou e promoveu, em âmbito mundial, uma educação voltada para a paz dos povos e a educação de adultos como uma forma de contribuir com o desenvolvimento das nações “atrasadas”. Com uma concepção funcional do processo educativo, defendia a educação com forma de integração social, de forma passiva e instrumental, sem visão crítica. De qualquer forma, a criação da UNESCO e suas ações posteriores contribuíram decisivamente para a discussão e implementação de ações no que se refere ao analfabetismo, à educação de adultos e às desigualdades sociais mundiais especialmente em países do Terceiro Mundo.

A Constituição Federal de 1946 enfatizava a necessidade de novas leis e diretrizes para o ensino. Foram criadas campanhas, que teve o incentivo do Presidente Juscelino Kubitschek, na tentativa de consolidar e dar estrutura para que a EJA fosse uma realidade, mas anos após viu-se o fracasso da Campanha.

Com Golpe Militar, houve mudanças no âmbito da educação, economia, e sociedade como um todo. O golpe de 1964 interrompe o Programa Nacional de Alfabetização, que era baseado no Sistema Freire, e praticamente desmobiliza todos os movimentos relacionados à educação da década. Paulo Freire acreditava em

desenvolver uma aprendizagem reflexiva, crítica e contextualizada, fazer com que o educando aprendesse não só a ler, escrever e contar, mas constituir um cidadão com formação de consciência crítica. Para isso iniciou o processo de organização dos círculos de cultura como espaço privilegiado desse processo de formação, que consistia na formação de salas de bate papo, onde se realizava a alfabetização através de conversas informais e com integração de aproximação e conhecimento mútuo. Essa integração ajudava o educador a observar o vocabulário dos alunos e de sua comunidade valorizando sua história e sua regionalidade, dessa forma o educador selecionaria as palavras que serviria de base para o desenvolvimento das lições. No

entanto, o golpe militar de 1964 põe fim ao processo de instalação de 20 mil “círculos de cultura” que atenderiam 2 milhões de alfabetizados (OLIVEIRA, 2009, p. 12).

Em 1967, foi criado o MOBRAL¹⁵ - Movimento Brasileiro de Alfabetização, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, negando todo o método Paulo Freire. O fim do Regime Militar, tendo como marco a eleição do primeiro presidente civil em 1984, trouxe para o Brasil importantes transformações sociais, políticas educacionais e econômicas. Dentre elas a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Base – LDB em 1996, documentos imprescindíveis para a legitimação da EJA.

Contudo, mesmo com esses avanços (a Constituição Federal e a LDB), durante toda a década de 1990, a EJA perdeu espaço nas ações governamentais principalmente no governo Collor, uma vez que a União transferiu para os Estados e Municípios a educação destinada a jovens e adultos.

Foi somente na primeira década do século XXI que a EJA voltou a ganhar espaço na educação nacional, especialmente no primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) apregoou que a alfabetização voltada para jovens e adultos seria primazia do governo federal. Com esse intuito, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do analfabetismo, objetivando abolir a referida problemática ainda no primeiro mandato do novo governo (SILVA, 2010).

Nesse sentido foi instituído o Programa Brasil Alfabetizado, pautado nas seguintes ações: alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores em parceria com órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superiores e organizações sem fins lucrativos que desenvolvem ações de alfabetização. Dentre os projetos, podemos citar:

O Projeto Escola de Fábrica que ofereceu cursos de formação profissional inicial, com duração mínima de 600 horas, para dez mil jovens por ano, em 500 unidades formadoras, criadas nas empresas, cada uma atendendo vinte alunos, com idade entre 15 e 21 anos, pertencentes a família com renda “per capita” menor ou igual a um salário mínimo, oriundos de escola pública, que estejam

¹⁵ “O MOBRAL foi extinto na década de 1980 em seu lugar foi surgiu a Fundação Educar. A Fundação Educar passou a fazer parte do Ministério da Educação, e diferentemente do Mobral, desenvolvia ações diretas de alfabetização, supervisão e acompanhamento, junto às instituições e secretarias dos recursos que recebiam para execução de suas atividades. [...] a Fundação Educar permaneceu até março de 1990 quando foi extinta pelo governo Collor” (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

na etapa final do ensino fundamental ou na EJA e que receberão uma bolsa auxílio de meio salário mínimo por seis meses tempo de duração do curso, financiado pelo MEC nos dois primeiros anos e depois com a participação de empresas de grande, médio ou pequeno porte, incluindo prestadores de serviços, responsáveis por empreendimento agro- industriais e rurais que visem: a inclusão social de jovens de baixa renda, por meio de formação profissional e ampliação das possibilidades de inserção no mundo do trabalho, reconhecimento do princípio educativo do espaço produtivo e responsabilidade social do empresariado brasileiro (RUMMERT, 2007, p. 40).

Em 2005, foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM, diretamente vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Social. Esse programa contemplou jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior ao 5º ano, mas que não tivessem concluído o fundamental maior e não possuíssem vínculos formais de trabalho.

O referido programa proporciona, de forma integrada, a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e a capacitação para execução de ações comunitárias, além de incentivar os jovens participantes a adentrarem no ensino médio.

Mesmo diante dessas iniciativas e do reconhecimento da EJA como modalidade de ensino pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, essa modalidade de ensino ainda não acompanhava o avanço das políticas públicas educacionais como um todo. Um exemplo disso era a inexistência da EJA na Rede Federal de Ensino.

Nesse sentido, foi criado, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005). O referido Programa foi pensado para ser implementado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Entretanto, em 13 de julho de 2006, foi promulgado o Decreto nº 5.840, que revogou o anterior e estendeu o Programa para toda a educação básica na modalidade EJA. Assim, o PROEJA se firmou como um programa nacional, sendo então denominado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – DOCUMENTO BASE, 2007).

É salutar destacar que o recorte feito neste trabalho considera apenas o PROEJA que funciona na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mais especificadamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifs. Nessas instituições, a educação para jovens e adultos é formulada para o ensino médio integrado.

O PROEJA vem corroborar com o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A Resolução CNE/CEB 011/2000 destaca as funções específicas da EJA, que são de reparar, equalizar e qualificar seu aluno, assim descritas naquele documento:

A função reparadora significa a entrada no circuito dos direitos civis pelo acesso a uma escola de qualidade, e o reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo o ser humano (...). **A função equalizadora** significa uma garantia de redistribuição e alocação de bens sociais de acesso e permanência na escola promovendo a igualdade. Por esta função o indivíduo que teve sustada a sua formação, busca reestabelecer a trajetória escolar readquirindo a oportunidade a um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. **A função qualificadora**, que significa uma garantia de propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida; ela é o sentido da Educação de Jovens e Adultos, e tem como função alcançar o caráter incompleto do ser humano e restabelecer seu potencial de desenvolvimento e de adequação, através dos quadros escolares e não-escolares.

O Parecer reconhece que “as raízes do analfabetismo no Brasil são de ordem histórico-social, e aponta que a elite dirigente do país sempre atribuiu um papel subalterno à [...] educação escolar de negros escravizados, índios, caboclos migrantes e trabalhadores braçais” (BRASIL, 2000, p. 33 apud CHILANTE e NOMA 2009, p. 229).

Podemos constatar que os documentos acima destacados ressaltam a importância da inclusão de alunos que não tiveram, na idade adequada, condições de acesso ou de continuidade de seus estudos. Em síntese, a educação voltada para jovens e adultos no cenário brasileiro se configura com uma modalidade de ensino imprescindível para a inclusão social, pois

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD / IBGE), em 2002, o Brasil possuía 23.098.462 de jovens com idade entre 18 e 24 anos. A situação de trabalho desses jovens no mercado formal é preocupante. De acordo com o Registro Anual de informações Sociais (RAIS/MTE, 2002), apenas 5.388.869 —

cerca de 23,3% dos jovens dessa faixa etária — tinham emprego no mercado de trabalho formal no mesmo ano. Também quando se verificam dados de escolaridade da PNAD / IBGE 2003, apresentados na tabela a seguir, pode-se observar que nesse ano cerca de 23 milhões de pessoas possuíam 11 anos de estudo, ou seja, haviam concluído o ensino médio. Esse contingente representava apenas 13% do total da população do país (PROEJA – DOCUMENTO BASE, 2007, p. 13).

Ainda de acordo com os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no Censo 2000 e Paiva (2005),

Considerando a distribuição da população de 10 anos ou mais de idade, observa-se que uma parcela de 31,4% tem até três anos de estudo. Isso significa que o terço da população brasileira que consegue ir à escola não chega à metade do ensino fundamental de oito anos. O Piauí e o Maranhão detêm as taxas mais altas (56,6% e 53,2%, respectivamente) e o Distrito Federal (16,1%) a mais baixa. Levando-se em conta a distribuição dos estudantes por nível de ensino freqüentado, verifica-se que o ensino fundamental absorve o maior número de alunos. Nesse nível, a matrícula atinge 58,2%, sendo que nas regiões Norte e Nordeste esta proporção é ainda maior, 62,6% e 64,1%, respectivamente. Entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, a taxa de escolarização passou de 55,3% para 78,8%. Poder-se-ia dizer que os jovens estão tendo mais acesso à escola e nela permanecem por mais tempo. No entanto, os dados de conclusão do ensino fundamental ainda demonstram um distanciamento forte em relação aos dados de ingresso. Além disso, os dados do ensino médio não revelam que essa escolarização ampliada se faz, nessa etapa de ensino, na faixa etária em questão, como era de se esperar. Em relação às pessoas de 18 e 19 anos de idade, a proporção é menor: apenas 50,3% do grupo estavam estudando e, entre os jovens de 20 a 24 anos, a proporção é de 26,5%. No grupo de 25 anos ou mais de idade, a taxa de escolarização quase triplicou de 1991 para 2000 (passou de 2,2% para 5,9%), mas ainda é baixa (PROEJA – DOCUMENTO BASE, 2007, p. 14).

A realidade que permeia o cenário educacional brasileiro, não é diferente quando analisamos a realidade local, o IFRN Campus Mossoró. Nesta instituição o curso escolhido para fazer parte do PROEJA foi o Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações na

modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA¹⁶. A primeira turma ingressou no segundo semestre de 2006.

O ingresso no curso de Edificações na modalidade EJA se dá por meio de um processo seletivo aberto. Para isso, o candidato deve comprovar que só possui o ensino fundamental e que tem a idade mínima de 17 anos completos. Além disso, o IFRN trabalha com o sistema de cotas, sendo 50% das vagas destinados a alunos que fizeram o ensino fundamental (6º ao 9º anos) em escola pública.

A implantação da EJA nos IFs (aqui particularizando o Campus Mossoró) vem de encontro com o conceito de educação inclusiva¹⁷, uma vez que de acordo com os dados levantados pelo Serviço Social do IFRN Campus Mossoró sobre a caracterização dos alunos da EJA regularmente matriculados, atesta que 90% são oriundos de escolas públicas. Somente 29,4% estão inseridos no mercado de trabalho formal. A renda familiar fica entre 1 e 3 salários mínimos. Nesse contexto, podemos afirmar que o perfil socioeconômico dos discentes do Campus Mossoró corresponde ao que diz o PROEJA Documento Base (2007, p.11) quanto ao público da EJA

são os sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. [...] são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Ainda de acordo com Chilante e Noma (2009, p. 226),

Os documentos orientadores das políticas públicas de EJA produzidos no Brasil argumenta-se que a mesma pode auxiliar na eliminação das discriminações e na busca de uma sociedade mais justa e menos desigual, a qual resultaria da inclusão do conjunto de brasileiros vítimas da nossa história excludente. A EJA é tratada

¹⁶ Essa escolha foi feita mediante um estudo de mercado na cidade de Mossoró. Nessa análise, constatou-se que o município vivencia uma intensa verticalização aliada a programas como O Minha Casa, Minha Vida, proporcionando para o campo da construção civil mossoroense um período de grande expansão.

¹⁷ “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob Essa ótica, [...] todos os alunos seriam ajudados que por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, [...]. A melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para garantir o direito público de subjetivo da cidadania dessas pessoas” (CARVALHO, 2006, p. 23).

como uma dívida social a ser reparada, devendo, portanto, assumir a tarefa de estender a todos o acesso e o domínio da escrita e da leitura como bens sociais, seja na escola, seja fora dela.

O PROEJA na Rede Federal de Educação Tecnológica foi sem dúvida um avanço para um contingente populacional que necessita de escolarização e qualificação para o mundo do trabalho, além de ser um meio para que os sujeitos participantes possam exercer a sua cidadania. Na contemporaneidade,

o conceito de educação de Jovens e Adultos – EJA, [;;;] tem como referencia básica o reconhecimento do ‘direito à educação’ e do ‘direito a aprender por toda a vida’ expressos na Declaração de Hamburgo sobre a EJA (1997). A Declaração coloca essa modalidade de ensino na perspectiva de um conceito de educação voltado para a formação da cidadania (VENTURA, 2009, p. 16).

A idéia é que a EJA garanta “[...] uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000, p. 38 apud CHILANTE e NOMA, 2009, p. 229).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso artigo podemos perceber o quanto à educação para jovens e adultos foi marginalizada nas políticas educacionais. O fato do público da EJA ser oriundos das classes subalternas, não teve por parte do Estado e da elite brasileira o seu reconhecimento enquanto modalidade de ensino. Nessa trajetória histórica chegamos ao século XXI, buscando o reconhecimento desse coletivo e o direito a inclusão social e educacional.

É nessa conjuntura que se situa o PROEJA implantado nos Institutos Federais – Ifs, cujo objetivo é a reparação de uma dívida social com sujeitos pouco escolarizados. Foi somente com o referido programa que a EJA começou efetivamente a fazer parte do ensino federal. Nesse contexto, acreditamos que o PROEJA promove a inclusão social de jovens e adultos, particularmente os oriundos das classes menos favorecidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - **Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens E Adultos – PROEJA**. Brasília, 2007

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB11/2000** – Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB11/2000** – Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006

CHILANTE Ednéia Fátima; NOMA, Amélia. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**. Acesso em 23.09.2010

OLIVEIRA, Marli Amâncio de. **EJA e PROEJA: resgate histórico e perspectivas de ensino**. 36 f. Monografia (Pós-Graduação Lato sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Goiás: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

RUMMERT, Sônia Maria. A Educação de Jovens e Adultos. Trabalhadores brasileiros do século XXI. “ O novo que reintegra antiga destituição de direitos. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n. 02. 2007.

SILVA, Maria de Lourdes. **Uma Análise do Projeto de Formação Inicial e Continuada para a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-FIC: Avanços e Recuos nas Ações implementadas**. 67f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos), Mossoró: IFRN, 2010

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: Revendo alguns marcos históricos**. Disponível em, <http://www.uff.br/> Acesso em 2006.

VENTURA, Francisca Carneiro. **PROEJA como Inclusão Escolar: um estudo de caso sobre as necessidades especiais dos estudantes**. Monografia (Pós-Graduação Lato sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), Cuiabá-MT: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, 2009
www.aveb.univap.br. Acesso em novembro de 2010

O PSV DA UERN E A ACESSIBILIDADE VIABILIZADA PELO DAIN AOS CANDIDATOS COM DEFICIÊNCIA ORIUNDOS DO ENSINO MÉDIO

Michael Magnos Chaves de Oliveira¹⁸

Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa Severino¹⁹

RESUMO

O Processo Seletivo Vocacionado PSV realizado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN enquanto proposta para selecionar candidatos oriundos do ensino médio à universidade oferece acessibilidade às pessoas com deficiência. A Comissão Permanente do Vestibular – COMPERVE em conjunto com o Departamento de Apoio à Inclusão - DAIN realiza esse trabalho, disponibilizando aos vestibulandos com deficiência, os recursos necessários para participarem do processo de seleção do vestibular em igualdade de condições com os demais candidatos. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre os recursos de acessibilidade disponibilizados pelo DAIN aos examinandos com deficiência oriundos do ensino médio o direito de realizar o vestibular em igualdade de condições com os demais candidatos. Realizamos uma observação nos arquivos da COMPERVE e do DAIN sobre os processos seletivos vocacionados e a participação de estudantes com deficiência nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011. Além da consulta bibliográfica, fundamentamos a pesquisa na observação participante, uma vez que somos membros da equipe do DAIN acompanhando o PSV desde 2007. Desse modo, chegamos à conclusão de que a finalidade do processo seletivo, previsto na Legislação, perfectibilizando no dispositivo Constitucional (art. 206, I) visa garantir o acesso democrático ao ensino superior, o qual, realmente só se efetiva através da garantia de oportunidades de todas as condições necessárias para que as pessoas com deficiência possam ingressar na instituição de ensino superior.

Palavras-chave: Vestibular, Acessibilidade, Inclusão, UERN.

INTRODUÇÃO

Na última década, o assunto acessibilidade ganhou destaque no Brasil. Com a publicação de Leis e Decretos nas esferas federais, estaduais e municipais nos deparamos

¹⁸ Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais - Habilitação em Sociologia, Bacharelado em Direito, Especialização em Direito Público, Técnico Especializado de Apoio ao Acadêmico com Deficiência Física do Departamento de Apoio à Inclusão – DAIN da UERN, E-mail: michaellmagnos@bol.com.br.

¹⁹ Graduação em Serviço Social. Mestre em Serviço Social. Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social da UERN, Chefe do Departamento de Apoio à Inclusão – DAIN da UERN, E-mail: socorroseverino@uern.br.

com um grande desafio pela frente: promover a acessibilidade ampla e irrestrita às pessoas com deficiência.

Esses desafios passam por várias áreas – a estrutura das ruas, transporte, órgãos públicos, empresas, entretenimento. E claro, também passam pelo ensino superior e por sua porta de entrada – o vestibular.

Os processos vestibulares das universidades funcionam como uma espécie de “termômetro” que aferem a participação de pessoas com deficiência na seletiva concorrência ao ensino superior. Cabendo destacar que reduzido é o número de candidatos com esta condição que conseguem concluir os estudos secundários e tornarem-se aptos ao sistema de seleção, por todo um histórico de segregação social e educacional que perpassa a vida das pessoas com deficiência no Brasil.

Neste sentido, elegemos como campo empírico de pesquisa a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e o seu Processo Seletivo Vocacionado PSV realizado enquanto proposta para selecionar candidatos oriundos do ensino médio à universidade.

A atuação da Comissão Permanente do Vestibular – COMPERVE em conjunto com o Departamento de Apoio à Inclusão - DAIN realiza o trabalho de promover acessibilidade no PSV, disponibilizando aos vestibulandos com deficiência, os recursos necessários para participarem do processo de seleção.

O objetivo desta pesquisa é justamente refletir se os recursos de acessibilidade disponibilizados pelo DAIN e COMPERVE garantem aos examinandos com deficiência oriundos do ensino médio o direito de realizar o vestibular em igualdade de condições com os demais candidatos.

Para tanto, realizamos uma observação nos arquivos da COMPERVE e do DAIN sobre os processos seletivos vocacionados e a participação de estudantes com deficiência nos anos de 2007 a 2011. Além da consulta bibliográfica, fundamentamos a pesquisa na observação participante, uma vez que somos membros da equipe do DAIN acompanhando o PSV desde 2007.

Desse modo, esperamos, além de divulgar as atividades desenvolvidas pela UERN em prol da inclusão, contribuir também com a reflexão sobre a proposta de educação

inclusiva a partir da oferta de adaptações e recursos de acessibilidade que objetivam a democratização do acesso.

1. A CONCEPÇÃO DE ACESSIBILIDADE ADOTADA NO PSV

O Departamento de Apoio a Inclusão (DAIN) delinea como objetivo congregar as discussões e ações da política de inclusão no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Para tanto, desenvolve atividades que visam proporcionar as condições e oportunidades aos discentes que apresentam alguma necessidade educacional especial no sentido de enfrentá-las e assim, obterem uma formação acadêmica satisfatória e uma convivência universitária em que as diferenças sejam respeitadas e aceitas por todos que estão em seu entorno.

Sabemos que a inclusão não é fim, é processo construído no dia a dia, são lutas, conquistas, avanços e até recuos que são essenciais para a consolidação da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior.

Apesar do poder redentor muitas vezes atribuído à escolarização, sabemos que esta, sozinha, não dá conta de superar todas as desigualdades. No entanto, o que a universidade nunca deve fazer é tornar-se causa de uma desigualdade maior, dando tratamento diferente ou reforçado à hierarquia entre os sujeitos diferentes.

Cada vez mais, a universidade necessita ressignificar sua prática de acordo com as profundas mudanças pelas quais vem passando desde a democratização do ensino. Daí, a importância da formação de professores e técnicos no contexto atual, frente aos novos paradigmas, no caso, a inclusão.

Atualmente o tema universidade inclusiva é cada vez mais discutido no âmbito acadêmico científico e por especialistas, devido a sua importância e contribuição para uma sociedade inclusiva. A integração e a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas universidades é o debate a ser compreendido, o qual não se pode aceitar que seja feito em termos voluntários e clandestinos, e sim assumindo compromisso, implantando uma política social séria e educativa. A universidade deve encarar corajosamente os seus valores e implementar práticas que viabilizem a efetiva

inclusão de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência. (RODRIGUES, 2004).

A educação, tida enquanto fenômeno de suma importância para o desenvolvimento individual e participação na vida social, veicula o conhecimento construído, e, objetiva principalmente levar às pessoas a apropriar-se de um tipo de fazer elaborado.

Desta forma, a educação objetiva melhorar o fazer, tendo necessariamente que maximizar as habilidades de ações práticas, como ato reflexivo. Esta, deve ser a luta pela verdadeira emancipação da pessoa com necessidade especial, do ponto de vista de uma visão transformadora do mundo, libertadora, comprometida com a construção de novos saberes.

O ensino inclusivo é a prática de inclusão de todos, independentemente do talento, deficiência, origem social econômica ou cultural, em escolas e salas de aula provedora, onde se busca atender às necessidades dos alunos, educando todos juntos. Para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente. (STAINBACK & STAINBACK, 1999).

A Constituição Federal de 1988 é clara quanto à efetivação como direito “de todos”, e indica o “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*” (arts. 206 e 208). Por seu turno, o Aviso Circular do Ministério da Educação, nº 277/MEC/GM alerta que:

levantamentos estatísticos no Brasil não tem contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressam no ensino superior.

Através deste decreto, foram anunciadas sugestões visando facilitar o acesso de pessoas com necessidades especiais ao 3º grau. Bancas especiais, textos ampliados, lupas, equipamentos específicos para cegos, intérpretes no caso de Língua de Sinais no

processo de avaliação dos candidatos surdos, flexibilização dos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos com deficiência auditiva.

A indicação, no caso de alunos surdos, é a de que os aspectos semânticos da mensagem sejam priorizados, dando a esses aspectos, maior relevância que o aspecto formal. Além disso, a busca de outras formas de operacionalização e inclusão no que diz respeito à avaliação de sua linguagem em substituição a prova de redação.

O Aviso Circular aborda em sua mensagem sobre a necessidade de ações que venham possibilitar a flexibilização de serviços educacionais, de infra-estrutura e a capacidade de recursos humanos, no sentido de melhor atender às necessidades especiais dos alunos com deficiência, devendo possibilitar sua permanência.

A educação é direito de todos e todas. Professores defensores dessa premissa, certamente, atuarão com uma proposta de inclusão não medindo esforços para sua concretização, para eliminação de barreiras, físicas e humanas. Sendo assim, não escolherá a via das exigências de condições de acesso, não limitará as oportunidades para a inclusão. Ao contrário, discutirá, coletivamente pondo em prática, planos de aula, projetos, metodologias, avaliações, compartilhadas, cooperativas, relações de reciprocidade e solidariedade quanto à práticas promotoras da autonomia de todos os alunos.

Concordando com Haddad (2008) sobre a importância quanto ao conteúdo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Confirmamos, cabe repisar, sobre o desafio para professores, discentes e toda a comunidade acadêmica, de diminuir os temores que existem não só nos sistemas de ensino como na cabeça de cada profissional da educação.

2. O DIREITO À ACESSIBILIDADE NO PROCESSO SELETIVO (VESTIBULAR)

A concepção de uma educação inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer prática educacional. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Esse tema sobre inclusão de deficientes nas universidades brasileiras está mais presente nos debates do que na prática. O universo acadêmico é uma das principais maneiras de incluir o jovem no meio social. É nesse ambiente universitário que ele conhece, estuda e desvenda a vida, se preparando para entrar na vida profissional. (TEMOTEO, 2008).

Desse modo, a prática educacional deve consolidar, sobretudo, o resultado das lutas sociais empreendidas na defesa dos direitos educacionais, sociais e culturais das pessoas com deficiência. O resultado destas lutas está positivado nas legislações que amparam as pessoas com deficiência e suas conquistas históricas.

No caso da legislação educacional brasileira, o inciso III do art. 8º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2000, que Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial coloca como princípios de organização dos sistemas educacionais:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais;

Em consonância com esta resolução, lembramos que as instituições de ensino superior devem prover os meios necessários para a acessibilidade física e de comunicação e ainda, recursos didáticos e pedagógicos, tempo adicional e flexibilização de atividades e avaliações, de modo a atender às peculiaridades e necessidades dos estudantes com deficiência para o acesso ao ensino superior.

Conforme o art. 27 do Decreto 3.298 de 21 de Dezembro de 1999 – Estatuto das Pessoas com Deficiência:

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

Caminhando lado a lado com a proposta de educação inclusiva, que prever essa modificação adequação física e metodológica dos sistemas, com nítida responsabilização do Estado brasileiro na oferta de condições educacionais favoráveis para a inclusão, temos como necessário também, a oferta de atendimento educacional especializado, como complemento deste processo educacional.

A inclusão de estudantes com condições de deficiência na educação regular provoca aqueles que vivenciam suas formações pedagógicas. Muitos, impulsionados por uma ética do social, pela consciência do direito de todos em suas dimensões, levantam questões diariamente sobre esta proposta e de que forma melhorá-la.

Face ao exposto, a escola inclusiva é assim definida:

O conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, em previsão e provisão de recursos de toda ordem. E mais, implica incondicionalmente, na mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos; porque evoluímos e nos modificamos. (CARVALHO, 2004, p.36).

Nesse contexto, o Departamento de Apoio à Inclusão – DAIN – principal responsável pela difusão do processo de inclusão dos alunos com deficiência na UERN, estará contribuindo para a consolidação da cidadania desses educandos, ao potencializar estratégias de acessibilidade que permitem aos candidatos com deficiências disputarem as vagas do PSV em igualdade de condições com os demais candidatos do certame.

A concessão de tratamento diferenciado para realização das provas, conforme informa os arts. 34 e 35 do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 e, em especial, o art. 39, III e o art. 40, §1º da mesma norma que estabelecem que o candidato com deficiência que necessitar de tempo adicional para realização das provas deverá requerê-lo, com justificativa acompanhada de parecer emitido por especialista da área de sua deficiência, no prazo estabelecido no edital do concurso.

Acrescentamos também que no próprio edital consta disposição semelhante, em razão do que lhe deve ser assegurado o direito a medidas positivas especiais com o objetivo de atingir a finalidade efetiva, conforme o que estabelece o art. 4º da Convenção nº 159 da OIT, de 1º de junho de 1983, e promulgada pela República Federativa do Brasil pelo Decreto nº 129 de 22 de maio de 1999.

O próprio Decreto nº 3.298/99, que visa dar cumprimento aos mandamentos constitucionais e legais, estabeleceu, como verdadeiro direito subjetivo das pessoas portadoras de deficiência, a possibilidade delas exigirem o tratamento diferenciado que necessitem para a realização das provas dos concursos públicos, conforme dispõe seu art. 40, § 1º:

Art. 40. *É vedado à autoridade competente obstar a inscrição de pessoa portadora de deficiência em concurso público para ingresso em carreira da Administração Pública Federal direta e indireta.*

§1º *No ato de inscrição, o candidato portador de deficiência que necessite de tratamento diferenciado nos dias do concurso deverá requerê-lo, no prazo determinado em edital, indicando as condições diferenciadas de que necessita para a realização das provas.*

Diante disso, verifica-se que, além de consequência necessária, a adoção de tratamento diferenciado que porventura uma pessoa com deficiência venha a necessitar para a realização das provas, constitui verdadeiro dever da autoridade competente pela organização do mesmo, sem o qual os mandamentos constitucionais e legais não seriam observados em sua inteireza.

Deve-se, neste caso, compreender que aqui há um dever de *prestação positiva* do Estado, como deixa claro o §2º do art. 1º da Lei 7.853/89:

Art. 1º. *Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.*

(...)

§2º *As normas desta Lei visam a garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhe concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade.”.*

As condições que devem ser oferecidas, como dispõe o Decreto nº 3.298/99, são aquelas necessárias para a realização da prova em igualdade de condições com os demais candidatos. Deve-se partir, portanto, do pressuposto que sem esse auxílio, a pessoa com deficiência ficaria impossibilitada de participar da prova, ou então, que não participaria em igualdade de condições com os demais candidatos. Logo, o objetivo não é privilegiar, mas antes igualar.

Sendo ainda suficiente destacar, o Decreto nº 3.298/89 aponta taxativamente quais são as condições em que, necessariamente, a pessoa com deficiência participaria em igualdade de condições com os demais candidatos:

Art. 41. *A pessoa portadora de deficiência, resguardadas as condições especiais previstas neste Decreto, participará de concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne:*

I – ao conteúdo das provas;

II – à avaliação e aos critérios de aprovação;

III – ao horário e ao local de aplicação das provas; e

IV – à nota mínima exigida para todos os demais candidatos.”

A Constituição Federal, em seu art. 5º, caput, consubstancia o princípio da isonomia, perante o qual todos são iguais, sem admitir-se qualquer forma de discriminação.

É inadmissível que, sob o pretexto de ver-se ressaltado tal princípio, seja dado o mesmo tratamento para situações distintas, até porque, para garantir-se a igualdade é necessário que se trate de forma desigual os desiguais.

A instituição tem oportunizado através da atuação de professores com práticas educacionais e metodológicas de caráter inclusivo, a convivência entre os estudantes com e os sem deficiência, aprimorando a convivência social e política, além de oportunizar a formação educacional, através do apoio pedagógico oferecido pelo Departamento de Apoio à Inclusão – DAIN da UERN e de outras experiências educacionais profícuas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas indagações permaneceram, mesmo após a realização deste trabalho, demonstrando o quanto é complexo a prática pedagógica e tudo que a envolve, o que nos remete a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que se voltem para o cotidiano da universidade, para os rumos da educação especial e inclusiva.

Com esta visão, entendemos que um dos maiores desafios para a implementação satisfatória da política de educação inclusiva no ensino superior está na forma como os professores se posicionam quando da presença de estudantes com necessidades especiais em suas salas de aula.

Com este pensamento, queremos deixar claro que não pretendemos esgotar a discussão do tema, mais sim, postular um questionamento, que deva merecer uma reflexão mais aprofundada, inclusive, ser alvo de outras pesquisas.

Do ponto de vista prático, acreditamos que o trabalho possa contribuir para se repensar uma prática de inclusão social das pessoas com deficiência, observando as potencialidades de se trabalhar com uma concepção estruturada num pensamento de romper com as barreiras e a segregação social e política.

Em destaque está o direito de assegurar a igualdade de oportunidades. Atente para o fato de que oferecer igualdade de oportunidades não significa tratar a todos da mesma forma, pois o tratamento normatizado e impessoal acaba por favorecer alguns e prejudicar outros. Assim, oferecer igualdade de oportunidades é tratar de forma diferente o aluno que tem alguma necessidade especial para que ele venha a ter a mesma oportunidade que os demais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

_____. **DECRETO Nº 3.298 - DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999 - DOU DE 21/12/1999**. Disponível em: < <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm>>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

_____. **AVISO CIRCULAR Nº 277/MEC/GM**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf> >. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

_____. **DECRETO No 129, DE 22 DE MAIO DE 1991**, Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/Do129.htm > Acesso em 13 de novembro de 2011.

_____. **LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm > Acesso em 13 de novembro de 2011.

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

HADDAD, Fernando. Entrevista. In: **Revista da Educação especial: Inclusão**. Brasília: Secretaria de Educação especial. v.1, n.1 p. 04-06, jan./jun 2008.

RODRIGUES, David. **A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva**. Cadernos de Educação Especial Santa Maria, n.23, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp>>. Acesso em: 05 abr. 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEMOTEO, Thaise. **A fronteira do vestibular para pessoas com deficiência**. [s.l.:s.n.], 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/uninclusao/fisica_8.htm>. Acesso em: 07 mar. 2009.

A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E OS SEUS REFLEXOS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Michaell Magnos Chaves de Oliveira²⁰

RESUMO

A partir da concepção de educação inclusiva presente na legislação educacional brasileira, novas demandas têm sido apresentadas à educação com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de estruturação e organização do trabalho escolar, inclusive no âmbito do ensino médio. Partindo-se da promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência através do Decreto n. 6.949/09, analisa-se as disposições presentes neste instrumento que tratam sobre a educação. O objetivo da pesquisa é investigar de que forma as disposições legais contidas na Convenção poderão nortear o trabalho escolar de forma a garantir a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio. A abordagem metodológica é fundamentada na revisão bibliográfica e na investigação referente ao estudo da legislação com ênfase na análise documental. Trata-se de uma pesquisa descritiva que visa apontar os caminhos para o direito à acessibilidade escolar. Os resultados indicam a presença de orientações legais para a educação inclusiva no espaço escolar, no entanto, evidencia-se que apesar das disposições favoráveis à inclusão, a política educacional processa-se mediante programas contingenciais numa travessia marcada por conflitos e contradição.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Inclusiva. Legislação.

1. INTRODUÇÃO

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de Março de 2007, é o primeiro Diploma internacional sobre direitos humanos aprovado pelo Congresso Nacional brasileiro com força de Emenda à Constituição Federal, conforme §3º, do Art. 5º, da própria Carta Constitucional.²¹

²⁰ Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais - Habilitação em Sociologia, Bacharelado em Direito, Especialização em Direito Público, Técnico Especializado de Apoio ao Acadêmico com Deficiência Física do Departamento de Apoio à Inclusão – DAIN da UERN, E-mail: michaellmagnos@bol.com.br.

²¹ § 3º do Artigo 5º da Constituição Federal: “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004) (BRASIL, 2011B).

Elaborada ao longo de 04 (quatro) anos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência contou com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo. Em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final deste tratado internacional, firmado pelo Brasil e por mais 85 nações, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2011 A).

O propósito da Convenção de Nova York é o de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

A Convenção é um importante instrumento legal definidor de direitos, tratando sobre diversas áreas, inclusive sobre a área de educação, realçando no artigo 24 (vinte e quatro) a educação inclusiva como um direito de todos.

Desta forma, este trabalho pretende investigar de que forma as disposições legais contidas na Convenção norteiam o trabalho escolar de forma a garantir a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio brasileiro.

Partimos de uma revisão bibliográfica sobre o tema da educação inclusiva, bem como, uma investigação das principais legislações sobre os direitos das pessoas com deficiência especificamente no que se refere à educação, buscando compreender de que forma estes dispositivos legais podem garantir o acesso à proposta de educação inclusiva.

Conscientes de que a positivação de direitos necessariamente não garante a efetivação dos mesmos pelo cidadão, acreditamos, no entanto, que a presença deste instrumento legal que é a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com deficiência no arcabouço jurídico brasileiro informa ao Estado uma responsabilidade concreta.

Responsabilidade esta, que precisa ser conhecida, debatida e compartilhada pelas pessoas com deficiências e por todos aqueles que acreditam na proposta da inclusão, pressuposto para a consolidação de uma sociedade democrática e plural.

2. O QUE ESTABELECE A CONVENÇÃO

Importante destacar que na Convenção, assume-se uma nova definição de deficiência, em que *“a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”* (Preâmbulo, letra e. BRASIL, 2011 A).

Com esse entendimento, temos presente elementos importantes para a causa ou agravamento das limitações ocasionadas pelas deficiências, que são as condições econômicas e sociais, determinantes e ainda mais condicionantes do processo excludente que as pessoas com deficiência são vítimas na sociedade.

Desse modo, retira-se o foco apenas do aspecto biológico e coloca o aspecto externo, o entorno, como um condicionante importante a ser considerado na definição de pessoa com deficiência.

O artigo 24 da Convenção trata da Educação enquanto um direito da pessoa com deficiência que deve se dá sem discriminação, ou seja, com igualdades de oportunidades, em todos os níveis de ensino, com o aprendizado assegurado ao longo de toda a vida.

A educação é considerada como uma tarefa que visa o desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência e que garanta sua participação social. Para alcançar esses objetivos, conforme expressa a Convenção, o Estado deverá assegurar as condições necessárias para que a deficiência não seja impeditiva ao acesso de crianças, jovens e adultos ao sistema escolar inclusivo, de qualidade e gratuito.

O texto legal afirma que *“efetivas medidas individualizadas de apoio devem ser adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena”* (Brasil, 2011A) e pontuam-se alguns exemplos como: aprendizado no braille, na língua de sinais, com escrita e comunicação alternativa, habilidades de orientação e mobilidade.

Este documento foi recepcionado pelo sistema jurídico brasileiro justamente porque está em perfeita sintonia com os dispositivos constitucionais que tratam da educação inclusiva e especial, conforme podemos depreender da leitura do texto

constitucional que estabelece em seu artigo 208, inciso III (BRASIL, 2004, p. 122), o dever do Estado de prestar a educação especializada que contemple as diferenças:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Esclarecendo ainda, a Constituição Federal trata não só do direito à educação, bem como em outras áreas essenciais para o desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência, estabelecendo a responsabilidade do Estado Brasileiro (BRASIL, 2004, p. 129):

Art. 227. (...)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo aos seguintes preceitos:

(...)

II – Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º A lei disporá sobre normas de constituição dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Com este enfoque, a Educação inclusiva é considerada uma modalidade educacional que tem como objetivo a inclusão social da pessoa com deficiência, inserindo-a na rede regular de ensino, onde o convívio com a diversidade beneficia tanto a pessoa com deficiência quanto a que não tem o desenvolvimento de uma competência cidadã e comprometida com a mudança social (COSTA, 2006, p. 61).

Diferenciando-se da educação inclusiva, a educação especial, por outro lado, é um ramo da pedagogia que estuda e reúne os métodos e processos adequados aos indivíduos que não podem se beneficiar apenas do ensino comum, pois necessitam de orientação e recursos especiais para atingir o rendimento máximo de suas potencialidades. Os objetivos da educação especial são idênticos aos da educação em geral, porém atendendo às diferenças individuais dos educandos. Assim, a educação especial também é necessária e, de acordo com a Constituição Federal de 1988, deve ser complementar à educação inclusiva.

O atendimento educacional especializado como suporte da educação inclusiva, inclusive no âmbito do ensino médio, visa atender as especificidades dos alunos com deficiência, eliminando as barreiras de relacionamento, contribuindo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

3. COMO A CONVENÇÃO DEFINE O ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA

Outro destaque da Convenção que diz respeito às escolas de ensino médio é quanto à necessidade urgente de acessibilidade do ambiente escolar, tema também tratado pela Constituição Federal, que informa quanto ao direito ao acesso que (BRASIL, 2004, p.135):

Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existente a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme disposto no art. 227, § 2º.

A eliminação das barreiras arquitetônicas é uma condição fundamental para a consolidação da inclusão na sociedade. Assegura adequadamente o acesso - o direito de ir e vir. É um passo importante para a conscientização e para o alcance dos demais direitos. Como nos esclarece Luciana Toledo Távora Niess e Pedro Henrique Távora Niess (2003, p. 95).

As barreiras que impedem ou limitam essa utilização, e que devem ser afastadas encontram-se nas vias públicas e nos espaços de uso público (barreiras arquitetônicas, urbanísticas), no interior dos edifícios (barreiras

arquitetônicas na edificação), nos veículos de transporte de pessoas (barreiras arquitetônicas nos transportes), na transmissão de mensagens através dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (barreiras nas comunicações).

Destaque-se também, que a jurisprudência de nossos tribunais tem se manifestado de maneira progressista com relação ao tema, entendendo que o acesso deve ser provido também em espaços privados, não sendo obrigação, apenas dos entes públicos, fundamentando-se nos princípios de igualdade, livre locomoção, função social da propriedade, razoabilidade etc. Exemplo disso é o voto do juiz Renato Lima Charnaux Sertã, relator do recurso de apelação nº 993518-4 da 1ª turma Recursal Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, de onde se exara a seguinte ementa (QUARESMA, 2001, p.13):

VOTO DO RELATOR: CONDOMÍNIO – DIREITO DE IR E VIR – OBRAS PARA PROVER O ACESSO À PESSOA COM DIFICULDADE DE LOCOMOÇÃO – OBRIGATORIEDADE – INTELIGÊNCIA DOS ARTIGOS 3º E 10, INCISO IV DA LEI 4.591/64 – INTERPRETAÇÃO CONSENTÂNEA COM O ESPÍRITO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, EM SEUS ARTIGOS 5º, INCISOS I, XV E XXIII, 227, PARÁGRAFO 2º, E 244, “CAPUT” - CRITÉRIO DA RAZOABILIDADE – RESGATE DA CIDADANIA – SENTENÇA QUE SE REFORMA – HONORÁRIOS DE 10% SOBRE O VALOR DA CAUSA, PELO RECORRENTE VENCIDO.

Há, realmente, um avanço no entendimento do acesso, que é um direito fundamental do ser humano, que não deve existir ou permear somente os espaços públicos, mas todos os espaços de uso coletivo que se possam fazer uso.

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, *acessível* é “o espaço, edificação, mobiliário ou elemento que possa ser alcançado, visitado e utilizado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com deficiência”. (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2004, p.10) O termo *acessível* implica tanto em acessibilidade física como de comunicação.

Com esta concepção de espaço acessível, somos sabedores ainda, que as modificações empreendidas nos espaços educacionais de ensino médio com o objetivo

de promover as adaptações para as pessoas com deficiência, na grande maioria das vezes, são pontuais, originadas após solicitação para atendimento a determinados alunos.

No entanto, é interesse da Convenção, a concepção de ambientes de forma mais abrangente e menos restritiva, ou seja, com atenção à diversidade das pessoas, suas necessidades e possibilidades físicas e sensoriais. É o reconhecimento das diferenças de habilidade entre os indivíduos e das modificações pelas quais passa o nosso próprio corpo durante a vida.

Desse modo, visando garantir o atendimento de todos e com respaldo nos princípios acima destacados, sugere a Convenção que ocorram mudanças no espaço físico favorecendo sobremaneira o acesso de todos aos espaços da instituição.

A aceitação dessa modificação aponta para um projeto mais responsável e comprometido. Ao reconhecermos a diversidade das pessoas, cabe-nos trabalhar os ambientes de forma a atender uma gama cada vez maior de usuários. As vantagens dos ambientes livres de barreiras beneficiam 100% dos usuários e não apenas determinado segmento.

Ao buscarmos planejar de forma mais abrangente e menos restritiva, partimos como parâmetro de acessibilidade, sempre do usuário que necessita maior atenção a cada item a ser estudado no projeto. Assim, através do somatório das exigências pensadas para cada um - como um piso antiderrapante, um corrimão, o vão adequado para a cadeira de rodas, uma programação visual explícita que atenda ao deficiente auditivo - beneficiamos o todo.

No ambiente educacional do ensino médio em especial, um meio físico acessível pode ser extremamente libertador e pode transformar a possibilidade de integração entre os estudantes e o seu desempenho. Os ambientes inacessíveis são fator preponderante na dificuldade de inclusão na educação para as pessoas com deficiência e podem determinar que alguns sejam excluídos também do mercado de trabalho. O meio pode reforçar uma deficiência valorizando um impedimento ou torná-la sem importância naquele contexto. Pode tornar-nos mais *eficientes*, *hábeis* ou *independentes*.

Ao se receber os alunos com barreiras, que impedem a alguns o simples acesso à

sala de aula, ao computador ou a ida ao banheiro com autonomia, está instaurado um poderoso fator de *exclusão social* e não haverá *inclusão* de fato, baseada unicamente na dedicação e boa vontade dos professores e funcionários, que se desdobram para que ela aconteça. É preciso que a infra-estrutura da instituição seja coerente com os *princípios de inclusão*, e espelhe o respeito a estes alunos, através do cuidado com instalações aptas a recebê-los sem restrições, em um meio-ambiente atento às suas *diferenças*.

Ao se deflagrar o processo de acessibilidade no espaço físico das escolas de ensino médio, deve-se buscar o princípio do *Desenho Universal*, ou seja: projetar-se pensando em todos os usuários, respeitando-se as diferenças entre as pessoas. É sobre este conceito, de uma arquitetura mais abrangente e menos restritiva, que norteia-se o projeto de acessibilidade, de construção de passarelas, inserindo soluções às vezes de caráter universal - como as rampas nas travessias, que servem a quem transporta carga ou a pessoas com dificuldade de locomoção - e às vezes adota-se soluções especiais, como o código de diferenciação de piso - através de texturas - para orientação de deficientes visuais.

4. DESAFIOS IMPOSTOS AO ENSINO MÉDIO PELA CONVENÇÃO

É necessário ressaltar, que quando a pessoa com deficiência pretende se inserir no mercado de trabalho, um leque de condições desfavoráveis são levantadas, senão vejamos: as pessoas com deficiência não tem formação adequada compatível, esse é um dado interessante, pois revela um problema latente - o educacional.

Como exigir uma capacitação ou formação adequada se, na maioria das vezes, esse cidadão não encontrou um ambiente escolar ou mesmo, de formação profissional, que privilegiasse o atendimento à diversidade? Na verdade, foi vítima de um modelo educacional que uniformiza os conhecimentos, padroniza os comportamentos e tem se configurado como extremamente excludente aos que têm uma deficiência. Sobre esta questão específica, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p. 22) informa que:

A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, no final desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário, serão excluídos por repetência

ou passarão a freqüentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores da inteligência.

Neste momento, chegamos às seguintes indagações, o que fazer para modificar esta situação? De que modo a Convenção Internacional auxilia a escola de ensino médio para garantir a inclusão escolar plena?

Formulando um entendimento à luz da Convenção, o Estado deverá empregar professores, inclusive professores com deficiência, com formação específica em educação inclusiva, e capacitar novos profissionais para atuarem em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino médio.

Destaca-se que essa capacitação deve conscientizar os profissionais sobre os direitos humanos e as potencialidades das pessoas com deficiência, no combate aos preconceitos e estereótipos, assim como instrumentalizar o professor para que possa atender às necessidades específicas do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Ao lermos o artigo que versa sobre a educação na Convenção Internacional, o texto nos é bastante conhecido na legislação nacional já em vigor que estabelece a educação inclusiva enquanto uma modalidade da educação que deve estar presente em todos os níveis e ao longo da vida, preferencialmente na rede regular de ensino.

Sobre a formação de professores confirma-se a necessidade de formação inicial e continuada. No entanto, destaca-se a ênfase dada na Convenção em se assumir o direito à educação enquanto uma política de Estado e não de governos que criam programas e projetos vulneráveis às próximas eleições.

Para Saviani (2008) a descontinuidade de políticas educacionais é uma marca na história da educação brasileira. Descontinuidade expressa em sucessivas reformas sempre com um ponto comum: baixos investimentos públicos.

De modo geral, as adequações e alterações demandaram obras simples e baratas, não devendo ser encaradas como um gasto, mas como um investimento com reflexos significativos para a acessibilidade e inclusão educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Direito de todos, a educação deve dirigir-se de modo indistinto às pessoas com deficiência, considerando a necessidade de um diferenciamento, o de que, para as pessoas com deficiência, a igualdade de oportunidades na educação só pode ser exercida com o auxílio de ajudas técnicas como o Braille, Libras, adaptações de textos, etc.

A educação deve ser inclusiva sem sofismas, pois o conhecimento oportuniza condições de participação mais ativa na sociedade, fazendo com que o próprio cidadão com deficiência se enxergue como um sujeito de direitos.

A Convenção Internacional dos Direitos das pessoas com deficiência estabelece que a acessibilidade de uma forma geral está sujeita a dinâmicas e modificações incessantes. Qualquer espaço ou condição tornado acessível não pode ser considerado definitivamente como tal. Há fatores externos que interferem indefinidamente e que devem ser mantidos sob vigilância. É necessária a manutenção continuada para garantia de que todas as adaptações e equipamentos permaneçam íntegros e eficientes, e para se facilitar essa conservação, há que se estimular a cooperação de todos. Isso só acontecerá através da conscientização e educação.

Há um lema anunciado nas organizações de pessoas com deficiência que participaram da construção do projeto da Convenção Internacional, que é: “nada sobre as pessoas com deficiência, sem as pessoas com deficiência”.

Contraopondo-se às práticas sociais que silenciam e oprimem diferentes segmentos sociais e dentre eles, as pessoas com deficiência, hoje diferentes movimentos de luta pelos direitos humanos ganharam visibilidade e espaço político com agendas pontuais de reivindicações pela dignidade da vida. Desse modo, acreditamos que as pessoas com deficiência organizadas devem agregar forças e lutar pelo direito à voz e assim imprimirem resistência a um projeto político que se compromete com o mercado e não com a dignidade humana.

Do ponto de vista econômico e social, o incentivo à eliminação de barreiras a um meio educacional integrador, que permita o desenvolvimento e produção de todo indivíduo é premissa fundamental, dessa forma, diversos aspectos podem contribuir portanto para a mudança. É fundamental o suporte em termos de legislação e

normatização, o desenvolvimento e a busca de consenso nessas áreas, de forma a fortalecer o cumprimento dos avanços e diretrizes instituídos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **Norma Brasileira – NBR. 9050.** Rio de Janeiro – RJ: 2ª Edição, 2004. (97 páginas).

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm >. acesso em 11 de novembro de 2011A.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm >. Acesso em 11 de novembro de 2011B.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

COSTA, Disiane de Fátima Araújo da. **Portadores de Deficiência: Inclusão de Alunos nas Classes Comuns da Rede Regular de Ensino Abordagem de Direitos e Processos de Efetivação.** 2ª ed. Natal: EFETRÊS – D, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler et al. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

NIESS, Luciana Toledo Távora & NIESS, Pedro Henrique Távora. **Pessoas portadoras de deficiência no direito brasileiro.** São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2003.

QUARESMA, Regina. **Comentários à legislação federal aplicável às pessoas portadoras de deficiência.** In.: TEPERINO, Maria Paula (coordenadora). Comentários à legislação federal aplicável às pessoas portadoras de deficiência. Rio de Janeiro: Forense, 2001. pp.1-22.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema,** 10ª ed. Campinas. 2008: Autores Associados.

UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES DE LAZER NA COMUNIDADE PAUFERRENSE

Aldemir Rodrigues de Souza Filho²²

Raissa Loise Maciel de Souza²³

Rosalva Alves Nunes²⁴

RESUMO

Este estudo se concretiza partir do empenho dos alunos dos cursos integrado em informática e alimentos do IFRN Campus Pau dos Ferros, no diagnóstico das atividades de lazer da comunidade de Pau dos Ferros bem como compreender um pouco mais sobre os hábitos e a cultura dos habitantes da cidade de Pau dos Ferros, cidade do estado do Rio Grande do Norte. Com esta pesquisa pretende-se apresentar um perfil das atividades de lazer dos habitantes paufferrenses e refletir sobre as implicações para as práticas de Lazer emancipado. A metodologia utilizada inicialmente foi o trato do conteúdo lazer nas aulas de Educação física e posteriormente a utilização de um questionário com instrumento de medida. Espera-se com esta pesquisa enriquecer os conhecimentos a respeito das práticas de lazer vivenciada por esta comunidade, como também fornecer dados concretos sobre a situação atual dessas práticas, favorecendo o desenvolvimento de políticas públicas e mobilizações sociais a fim de reverter esse quadro de impossibilidades.

Palavras chaves: Lazer, Políticas públicas, Habitantes.

1. INTRODUÇÃO

Nas cidades concentram-se grandes aglomerações humanas, produzindo uma cultura urbana, que consiste de formas de convivência, relações e construções sociais decorrentes da vida de pessoas que socializam um espaço comum, espaço esse repleto de manifestações culturais onde é possível verificar um vasto acervo cultural a cidade de Pau dos Ferros encontra-se estrategicamente localizada na divisa dos estados do Ceará e Paraíba possibilitando assim uma riqueza de valores culturais

²² Aldemir Rodrigues de Souza Filho, Monitor de ensino aluno do curso subsequente em Alimentos do IFRN, Campus Pau dos Ferros. Email: demirfilho@hotmail.com

²³ Raissa Loise Maciel de Souza, bolsista de extensão aluna do curso Integrado em Alimentos IFRN/Campus Pau dos Ferros. Email: raissa_loise@hotmail.com

²⁴ Rosalva Alves Nunes, Especialista em Educação Física, Professora do IFRN, Campus Pau dos Ferros. Email: rosalva.nunes@ifrn.edu.br

O lazer é fundamental para a manutenção da saúde, integridade física e mental do indivíduo, considerando a importância do direito ao lazer tanto quanto o direito do trabalho. Neste trabalho procuramos estudar o lazer como conteúdo das aulas de educação física para dar visibilidade à comunidade escolar e geral, como o lazer é tratado em nossa cidade e quais as reflexões possíveis sobre o lazer e como o lazer é vivenciado pelos moradores. A presente pesquisa foi realizada pelos alunos do curso integrado de alimentos e informática do IFRN (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte) campus Pau dos Ferros. Na primeira parte a história da cidade de Pau dos Ferros, suas possibilidades de lazer, um breve relato de atividades desenvolvidas na cidade e suas características peculiares; na segunda parte apresentaremos conceitos sobre lazer, suas definições, reflexões de alguns autores e um breve relato sobre o direito ao lazer para o cidadão.

Espera-se com esta pesquisa enriquecer os conhecimentos a respeito das práticas de lazer vivenciadas por esta comunidade, como também fornecer dados concretos sobre a situação atual dessas práticas, favorecendo o desenvolvimento de políticas públicas e mobilizações sociais a fim de reverter esse quadro de impossibilidades. Para o aprofundamento teórico foram utilizados autores como Marcellino (1995), Dumazedier (1973) entre outros.

2. METODOLOGIA

Para realização do trabalho em curso foi desenvolvida uma pesquisa utilizando-se do lazer como conteúdo curricular nas aulas de educação física do IFRN campus Pau dos Ferros com a aplicação de um questionário pelos alunos do curso médio integrado em alimentos e informática de forma aleatória na comunidade Pauferrense sobre suas práticas de lazer. O questionário era composto por nove perguntas (Tabela de perguntas) algumas com alternativas de A a M, as alternativas da pergunta 1) O que você faz nos seus momentos de lazer com mais frequência? são as seguintes, letra A) saio com amigos ir a lanchonetes, bares ou restaurantes; letra B) Pratico esportes, vou a academia e danço; Letra C) Cultivo animais e plantas; Letra D) Faço crochê, tricô e cozinho; Letra E) Leio livros, jornais e revistas; Letra F) Vou ao cinema, teatro e festas; Letra G) Viajo; Letra H) converso com amigos em casa; Letra I) Assisto filmes com amigos em casa; Letra J) Vou a

clubes e praças; Letra L) Faço trilhas com amigos; Letra M) Participo de atividades religiosas. Pergunta 2) Qual a frequência de suas atividades de lazer? Letra A) Uma vez por semana; Letra B) Uma vez por mês; Letra C) Quinzenalmente. Pergunta 3) o que você não faz nos momentos de lazer que gostaria de fazer? Letra A) Ir ao cinema; Letra B) Praticar esportes; Letra C) Dançar; Letra D) Ir a festas; Letra E) Viajar; Letra F) Ir a clubes; Letra G) Sair para jantar ; Letra H) Fazer trilhas; Letra I) Ler livros; Letra J) Ir a teatros. Pergunta 4) Por que não faz? Letra A) Motivos financeiros; Letra B) Falta de companhia; Letra C) Pela distancia; Letra D) Meus pais não deixam. Pergunta 5) Na sua comunidade existe espaço que oferecem praticas relacionados ao lazer? Letra A) Não; Letra B) Sim. Pergunta 6) Você utiliza da renda mensal de sua família, para suas atividades de lazer? Letra A) Não, minha atividades não precisam de dinheiro. Letra B) Não, o dinheiro da minha casa é só para despesas comuns; Letra C) Sim as vezes quando surge. Letra D) Sim, todo final de semana; Letra E) Sim, quinzenalmente. Pergunta 7) Qual sua idade? Letra A) Menor de 17 anos; Letra B) De 17 a 18 anos; Letra C) De 19 a 21 anos. Pergunta 8) Qual o seu sexo? Letra A) Masculino; Letra B) Feminino. Pergunta 9) Qual a renda mensal?

Letra A) Até 1 salário mínimo; Letra B) Acima de 1 até 2 salários mínimos; Letra C) Acima de 2 até 3 salários mínimos; Letra D) acima de 3 até 4 salários mínimos. Letra E) acima de 4 salários mínimos. Para o aprofundamento teórico foram utilizados autores como Marcellino (1995), Dumazedier (1973) entre outros.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Pau dos Ferros a princesinha do oeste

Pau dos Ferros é um município brasileiro no interior do estado do Rio Grande do Norte. Pertencente à microrregião de mesmo nome e Mesorregião do Oeste Potiguar, localiza-se a oeste da capital do estado, distando desta cerca de 400 km.(FEMURN) Ocupa uma área de 259,960 km², sendo que 1,9024 km² estão em perímetro urbano,(EMBRAPA)] e sua população foi estimada no ano de 2011 em 27 974 habitantes, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,(IBGE)sendo então o 18º mais populoso do estado e primeiro de sua microrregião, embora, pela polarização da cidade, passem pela sede do município cerca de 50 mil pessoas diariamente.(JORNAL DE FATO) A sede tem uma temperatura média anual de 27,3°C e na vegetação do município predomina a

caatinga. Com uma taxa de urbanização da ordem de 92,09% (2010),(IBGE)o município contava, em 2009, com 42 estabelecimentos de saúde. O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,725, considerando como médio em relação pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.(PNUD).

Principal cidade da região Alto Oeste, Pau dos Ferros foi emancipada de Portalegre na década de 1850. A versão de sua etimologia é que o nome seja uma referência a uma árvore que, pela sua grande dimensão, oferecia sombra e conseqüentemente um local para repouso dos vaqueiros que deram origem ao povoamento da região, (SILVA)Atualmente sua principal fonte de renda é o setor de prestação de serviços, tendo o comércio como importante atividade econômica. O município conta ainda com uma importante tradição cultural, que vai desde o seu artesanato até o teatro, a música e o esporte. Seu principal e mais tradicional clube de futebol é o Clube Centenário Pauferrense, fundado em outubro de 1956.,Pau dos Ferros é sede também de diversos eventos anuais, como a Feira Intermunicipal de Educação, Cultura, Turismo e Negócios do Alto Oeste Potiguar (FINECAP), importante exposição cultural e econômica, além de possuir diversos pontos turísticos, como o Obelisco da Praça Monsenhor Caminha, construído em homenagem ao centenário de emancipação política(IDEMA).

3.2 Cultura e lazer em Pau dos Ferros.

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMECE) é o órgão da prefeitura responsável pela educação e pela área cultural e esportiva do município de Pau dos Ferros. É ela que organiza atividades e projetos culturais, além do setor turístico da cidade.

No ano de 2001, segundo dados do Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte (IDEMA), Pau dos Ferros contava com uma biblioteca, um museu, quatro clubes sociais, seis campos de futebol e seis quadras esportivas. A prefeitura, com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, organiza diversos projetos que envolvem o teatro e a literatura, entre eles o projeto Vitrine Cultural, organizado desde 2003, onde ocorrem diversas apresentações de vários grupos culturais e de escolas de Pau dos Ferros, com espetáculos de dança, da Orquestra Filarmônica Jovem (SEMJHAS) da cidade, música, teatro e artes. Também se destaca a

Feira Intermunicipal de Educação, Cultura, Turismo e Negócios do Alto Oeste Potiguar (FINECAP), realizada em comemoração ao aniversário da emancipação política do município, no começo de setembro, onde o principal foco é a área econômica. É destinado às empresas, ao comércio e indústrias para realização de suas atividades, mas também abre espaço para apresentações de bandas nordestinas. Segundo a prefeitura, é um evento que não beneficia somente a economia, com também oportuniza lazer, cultura e entretenimento para a população. O artesanato também é uma das formas mais espontâneas da expressão cultural paufferrense. Em várias partes do município é possível encontrar uma produção artesanal diferenciada, feita com matérias-primas regionais e criada de acordo com a cultura e o modo de vida local. Alguns grupos, como o Grupo de Artesãos de Pau dos Ferros, reúnem diversos artesãos da região, disponibilizando espaço para confecção, exposição e venda dos produtos artesanais.

Pau dos Ferros ainda conta com diversos pontos turísticos, como: a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, que é a sede da paróquia de Pau dos Ferros, que faz parte da Diocese de Mossoró; o Centro Cultural Joaquim Corrêa; o Obelisco da Praça Monsenhor Caminha, Monumento Histórico do Bicentenário da Paróquia, que foi projetado pelo arquiteto baiano Oscar de Sousa Lelis por pedido do então prefeito na época, José Fernandes de Melo, e construído em maio de 1955 para ser entregue à população na data exata do centenário, em 4 de setembro daquele ano; o Terminal Turístico Barravento, que está situado às margens do açude público de Pau dos Ferros, em uma área de aproximadamente 218,48 metros quadrados, e seu restaurante é conhecido por oferecer diversos pratos típicos da região; além da Praça de Eventos Nossa Senhora da Conceição, inaugurada em 25 de junho de 2008, que, além de ser uma área de lazer pública, é onde são realizados diversos eventos promovidos pela prefeitura ou instituições locais.

Diante da parte histórica e dos documentos detectasse que a cidade de Pau dos Ferros possibilita vivências de lazer através de seus programas, contemplando ao interesses do lazer apresentados por Dumazedier interesses como; físicos, esportivos, manuais, sociais, turísticos e artísticos.



Figura 1 – Mapa da cidade de Pau dos Ferros e em destaque alguns pontos de lazer.

4. PENSANDO SOBRE O LÚDICO E O LAZER

4.1 O LÚDICO NA ESCOLA.

Pensar em uma sociedade desprovida de ludicidade é imaginá-la a partir de características desumanas. Seria anular as emoções, e enfim, destruir a humanização. Apesar da insistência em racionalizar o homem, o lúdico é essencial para uma vida plena e feliz.

Werneck (2003, p. 37) entende o lúdico como “[...] uma das essências da vida humana que instaura e constitui novas formas de fruir a vida social, marcadas pela exaltação dos sentidos e das emoções [...]”. Dessa forma, o lúdico se apresenta como algo natural ao homem, uma construção social que varia conforme os valores e crenças que orientam determinada época e grupos sociais, sendo através dele que o ser humano expõe suas emoções, sensações e prazeres cada vez mais esquecidos pela sociedade contemporânea.

Ainda sobre a ludicidade, Bracht (2003) concorda com as afirmações anteriores, mas acrescenta ser a mesma uma ação sentida e vivida, que não pode ser apreendida pela palavra, e sim pela fruição, e que qualquer definição corre o risco de negá-la. Isso não o impediu de defini-la quando fala de suas características:

[...] a ludicidade é fantasia, imaginação e sonhos que se constroem como um labirinto de teias urdidas com materiais simbólicos. A ludicidade é uma tecitura simbólica fecundada, gestada e gerada pela criatividade simbolizadora da imaginação de cada um. Brincar acima de tudo é exercer o poder criativo do imaginário humano construindo um

universo, do qual o criador ocupa o lugar central, através de simbologias originais e inspiradas no universo real de quem brinca. Os mundos fantasiosos do brinquedo revelam a fertilidade inesgotável de simbolizar do impulso lúdico que habita o imaginário humano (SANTIN, 1994, citado por BRACHT, 2003, p.161).

Percebe-se, nas palavras anteriores, uma contraposição do lúdico com a racionalidade técnica que orienta a produção capitalista, o que também pode ser identificado com relação ao lazer. As semelhanças que cercam o lazer e o lúdico são gritantes, muitas vezes se confundem, mas quando observado o contexto histórico que envolve esta questão, percebe-se que a ludicidade é algo mais antigo do que o termo lazer, sendo este último uma criação do modo de produção capitalista.

Mello (2003), em sua abordagem sobre a questão da ludicidade e do lazer, afirma ser através do lúdico que será possível alcançar a humanização; ou seja, a partir dele, o homem começa a se relacionar melhor, desenvolvendo atitudes humanas, sendo “o outro” importante para a sua construção humana.

Apesar de o lúdico proporcionar o desenvolvimento humano ao homem, Camargo (1998) expõe quatro preconceitos que cercam a questão. O primeiro é que a diversão é preocupação de ricos, já que neste entendimento “pobre” não tem condições financeiras de vivenciá-la, limitando as práticas lúdicas ao poder do capital. O segundo preconceito abordado por Camargo (1998) é quanto à importância do trabalho em detrimento do lúdico, pois, apesar da importância destas duas esferas da vida social, ainda se verifica o trabalho como o propiciador de dignidade e de identidade humana. O terceiro preconceito refere-se ao lúdico como algo que prejudica o lado sério da vida assim, muitos setores da sociedade continuam a partilhar da crença de que o divertimento é o responsável pelo pouco empenho das pessoas nas obrigações do cotidiano. No quarto preconceito, o referido autor expõe o equívoco de que o trabalho é algo difícil de executar, devido à exigência de disciplina, esforço, concentração, repetição e monotonia, enquanto a diversão é mais fácil, pois apesar de exigir disciplina e esforço, o grau de intensidade da prática é a própria pessoa quem decide.

Porém, o que parece obvio nem sempre o é. Como explicar o desinteresse sobre determinadas práticas lúdicas que nos parecem agradáveis, mas que não proporcionaram diversão? Assim, entra o fator, abordado por Marcellino (1987), chamado de “atitude”,

caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, sendo a satisfação provocada pela atividade o que decide se é lazer ou não.

Estes quatro preconceitos apresentados por Camargo (1998) reforçam os valores da sociedade capitalista e colocam o trabalho e o lazer em oposição, estando o lazer confundido frequentemente com ociosidade.

Neste contexto social, no qual as práticas lúdicas são discriminadas em detrimento de atividades que visam à produção do capital, é que a escola se fundamenta, o que influencia significativamente as atitudes dos sujeitos envolvidos no sistema educacional.

[...] pela preparação para o futuro [...] pela homogeneização dos sujeitos, abstraídos em um ideal de futuro cidadão. Nele imperam a racionalidade, a produtividade (trabalhos, ditados, provas, copias, pesquisas...), a competição (notas), a disciplina, o esforço (estudos, deveres de casa), a responsabilidade (prazos de entrega, horários delimitados para a realização de provas) e (por que não dizer), o terrorismo (se não houver esforço, estudo e dedicação, não haverá a recompensa final-ser “alguém na vida”). (OLIVIER, 2003, p. 20).

4.2 Lazer e sua historicidade

A origem etimológica da palavra lazer é do latim *licere/licet*, cuja existência está documentada em várias obras da antiguidade, em especial em alguns textos de autoria de Cícero. Este termo foi criado pela antiga civilização romana e significa ser lícito, ser permitido, poder ter direito (TORRINHA, 1937; Ferreira, (s.d); Faria, 1967).

Na nossa realidade tendemos a associar lazer com tempo. *Licere* na antiguidade significava o direito a um tempo livre das obrigações cotidianas-direito concedido, pelos romanos aos escravos (Marinho 1979). essas horas de lazer foram denominadas *licere*, isto é, as horas disponíveis aos escravos para suas atividades livres de suas obrigações.

Se tivermos como objetivo retornar ao passado para compreender o lazer, não deveríamos nos prender em primeiro lugar, à questão temporal, pois a noção de tempo, que predominava na Antiguidade, era completamente diferente da que vem sendo

observada nas modernas sociedades ocidentais capitalistas. Na Antiguidade, o tempo era entendido como algo natural, regido pelos movimentos da lua e do sol, do ciclo das estações, da alternância do dia e da noite. Dessa forma, antes da era moderna, a sociedade não apresentava a mesma necessidade de medir o tempo com fazemos hoje, de separar o curso da vida em estanques. Esta noção padronizada é artificial do tempo foi desenvolvida, segundo Elias (1998), entre os séculos XVII e XVIII, modificando radicalmente a compreensão do tempo até então dominante.

Segundo Marcela Andresa Semeghini Pereira autora do artigo DIREITO AO LAZER E LEGISLAÇÃO VIGENTE NO BRASIL, apesar de existir formas de lazer em todas as sociedades, para alguns, o lazer aparece como um fenômeno intrinsecamente ligado à industrialização, pois, nesta fase, o capitalismo o expande a todos os campos da atividade humana fora da esfera de produção. O significado da palavra lazer não é fácil de ser definido. Existem algumas dificuldades para conceituar este termo, pois além de existirem vários conceitos apontados, o lazer é apresentado como fenômeno essencialmente problemático e ambíguo.

No Brasil, há escassez de estudos sobre o lazer, diferentemente do que se apresenta nos Estados Unidos, União Soviética e muitos países da Europa Ocidental. Com o grande volume e a qualidade dos estudos feitos, já foi reivindicado o surgimento de uma Sociologia do Lazer. Dentre as várias definições de lazer, a mais adotada pelos estudiosos é a dada por Dumazedier (1973, p. 34).

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntário ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Percebe-se que o autor relaciona o lazer com a satisfação de algumas necessidades humanas como o repouso, diversão, recreação, distração, desenvolvimento intelectual. Para ele o lazer é uma atividade, ou inatividade voluntária, onde o homem se sente liberto de qualquer grilhão. O que se verifica com frequência, é a simples associação do lazer com experiências individuais vivenciadas, o que reduz o lazer a conceitos de visões parciais, restritas aos conteúdos de determinadas atividades. O lazer,

comumente, é relacionado ao divertimento e ao descanso. Lazer não é sinônimo de não fazer, pois inclui esforços físicos capazes de satisfazer o homem, podemos citar: praticar esportes, sair para dançar, escrever um livro dentre outros.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Com base nos dados coletados da pesquisa mencionada acima analisamos que a maioria das pessoas entrevistadas nos seus momentos de lazer preferem sair com amigos para ir a lanchonetes, bares ou restaurantes e vivenciando essa pratica uma vez por semana, diagnosticamos também que a maior parte dos entrevistados gostariam de viajar em seus momentos de lazer não o fazem por falta de tempo e dinheiro. Grande parte dos entrevistados afirmam que a espaços na comunidade para praticas relacionadas ao lazer como praças, clubes e quadras de esportes. Ao questionados em relação ao uso de sua renda mensal para as atividades de lazer a maioria afirmou que sim quando necessário, e que sua renda mensal é de 1 ate 2 salários mínimos. O perfil de idade dos entrevistados é maior entre 17 a 18 anos e acima de 24.

	1) O que você faz nos seus momentos de lazer com mais frequência?	2) Qual a frequência de suas atividades de lazer?	3) o que você não faz nos momentos de lazer que gostaria de fazer?	4) Por que não faz?	5) Na sua comunidade existe espaço que oferecem praticas relacionadas ao lazer?	6) Você utiliza da renda mensal de sua família, para suas atividades de lazer?	7) Qual sua idade?	8) Qual o seu sexo?	9) Qual a renda mensal?
A	28	60	16	21	31	23	33	52	19
B	14	14	11	12	69	13	16	48	26
C	4	12	4	20	0	42	16	0	19
D	2	14	8	10	0	16	2	0	16
E	10	0	30	37	0	6	33	0	20
F	0	0	5	0	0	0	0	0	0

G	7	0	4	0	0	0	0	0	0
H	10	0	6	0	0	0	0	0	0
I	3	0	5	0	0	0	0	0	0
J	12	0	11	0	0	0	0	0	0
L	1	0	0	0	0	0	0	0	0
M	9	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela de perguntas

6. CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como intuito analisarmos as condições, os direitos, a frequência da prática do lazer também como suas definições. Descobrimos também que o lazer não é sinônimo de não-fazer, pois inclui esforços físicos capazes de satisfazer o homem, podemos citar: praticar esportes, sair para dançar, escrever um livro dentre outros.

O estudo do presente trabalho apontou que há sim locais para prática de lazer mais nem sempre com as condições necessárias, mas nem sempre podem desfrutar dessa prática por falta de tempo e dinheiro.

Podemos concluir com Dumazedier que o lazer é uma atividade, ou inatividade voluntária, onde o homem se sente liberto de qualquer grilhão.

7. REFERÊNCIAS

Bracht, Valter. Educação física escolar e lazer. In: Werneck, Christiane Luce Gomes, Isayama, Hélder Ferreira (org.). Lazer, recreação e educação física. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 267., p. 147-172 CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Educação para o lazer**. SP: Moderna, 1998.

DE GRAZIA, sebastian. Tiempo, trabajo y ocio. Madrid: Editorial Tecnos, 1966.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973

FARIA, Ernesto. Dicionário escolar latino-português. 4. ed Rio de Janeiro: s.e., 1967

FERREIRA, António G. Dicionário de latim-português. Porto: Porto Editora, (s.d).

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas SP: Papyrus, 1987.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lúdico, educação e Educação Física**. 2ª ed. Ijuí - RS: Unijuí, 2003.

MARINHO, Inezil P Raízes etimológica, histórica e jurídica do Lazer. Brasília: (s.e), 1979.

FEMURN. [Distâncias dos Municípios do Rio Grande do Norte a Natal-RN](#). Página visitada em 31 de outubro de 2010.

[ESTIMATIVAS DA POPULAÇÃO RESIDENTE NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS COM DATA DE REFERÊNCIA EM 1º DE JULHO DE 2011](#) (PDF). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (30 de agosto de 2011). Arquivado do [original](#) em 31 de agosto de 2011. Página visitada em 31 de agosto de 2011.

FEMURN. [Distâncias dos Municípios do Rio Grande do Norte a Natal-RN](#). Página visitada em 31 de outubro de 2010.

Jornal De Fato (17 de julho de 2010). [Pau dos Ferros: Serviços polarizados para outras 36 cidades](#). João Paulo, Portal Pau dos Ferros. Página visitada em 4 de março de 2011.

[Tabela 2.1 - População residente, total, urbana total e urbana na sede municipal, em números absolutos e relativos, com indicação da área total e densidade demográfica, segundo as Unidades da Federação e os municípios – 2010](#). IBGE. Página visitada em 2 de setembro de 2011.

[Ranking decrescente do IDH-M dos municípios do Brasil](#). Atlas do Desenvolvimento Humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2000). Página visitada em 11 de outubro de 2008.

Edivan Silva. [História do Município](#). Portal Pau dos Ferros. Página visitada em 4 de março de 2011.

Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte (IDEMA) (2001). [Informações socioculturais](#). Portal Pau dos Ferros. Página visitada em 2 de março de 2011.

UMA REFLEXÃO SOBRE A ACESSIBILIDADE NA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR DIX-SEPT ROSADO

Sheila Maria Candida dos Santos²⁵

RESUMO

O princípio democrático da educação para todos deve ser trabalhado e garantido, porém não deve evidenciar-se somente nos alunos com deficiência e sim em todos que fazem parte do corpo discente. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de ensino médio, se levarmos em conta que esses alunos são ou pelo menos devem ser preparados para o ingresso no ensino superior. A inclusão é uma inovação social e abre caminhos para a igualdade, igualdade essa que abrange diversos setores da sociedade. Dentre esses espaços não podemos deixar de citar o ambiente escolar, o qual é o berço da formação humana. Objetivando mostrar que políticas sociais efetivas precisam ser implantadas e cumpridas nas escolas públicas o trabalho em tela tem como principal objetivo explanar sobre a questão da falta de acessibilidade na Escola Estadual Governador Dix-Sept Rosado. Pensando nisso é que nos propomos a desenvolver essa pesquisa buscando refletir sobre saberes e práticas inclusivas que deveriam ser adotadas nas escolas públicas, proporcionado assim, igualdade de oportunidades e direito à inclusão educacional de qualidade. Para tanto realizamos uma pesquisa bibliográfica, na qual nos fundamentamos em diversos autores que discutem essa temática e em seguida realizamos uma pesquisa de campo, onde observamos que a escola em questão não apresenta acessibilidade física e não oferece suporte pedagógico para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Acessibilidade. Ensino médio. Inclusão. Ensino de qualidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem sendo alvo de muitos debates, e muitos autores já discutem a efetivação plena desse processo educacional que visa proporcionar igualdade de oportunidades, pois os alunos com deficiência e/ou necessidades especiais muitas vezes necessitam de apoio educacional especializado para desenvolver suas atividades acadêmicas.

²⁵ Graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e pós graduada em Língua Espanhola pela Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ. Atualmente é Técnica Especializada em Deficiência Visual exercendo a função de Ledora no Departamento de Apoio à Inclusão – DAIN da UERN. Sheilacandida1@hotmail.com.

As dificuldades para o desenvolvimento da política de inclusão nas escolas é visível e ultrapassa os limites administrativos das entidades de ensino. Percebemos que muitos gestores tentam adaptar as escolas para o recebimento dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, porém esbarram nos tramites burocráticos, e terminam por desanimar na busca por um direito, pois nada que se faz para proporcionar a inclusão é favor e sim garantia de direitos, que por sua vez estão previstos na constituição.

O desenvolvimento de uma política inclusiva nas escolas é algo que não se limita somente aos alunos com deficiência e/ou necessidades especiais, pois todos se beneficiam com as melhorias implantadas nas escolas.

Os representantes das instituições de ensino, bem como os professores (as), pessoas atuantes na sala de aula precisam reconhecer as diferenças intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas de seus alunos para poder desenvolver um ensino de qualidade respeitando as particularidades de cada um. Esse respeito possibilitará a garantia de direitos e conseqüentemente à igualdade de oportunidades.

Com essa perspectiva e visão é que desenvolvemos essa pesquisa, visando assim, esclarecer os direitos das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, bem como mostrar que a escola pode e deve adaptar-se para melhor receber e acomodar esses alunos visando o bom desenvolvimento educacional e o sucesso dos mesmos dentro do âmbito escolar.

Esse trabalho está disposto e dividido em duas partes. Em primeiro lugar objetiva-se mostrar que políticas sociais de inclusão precisam ser implantadas e cumpridas dentro das escolas públicas. Em consonância com esse posicionamento explanaremos uma breve discussão sobre inclusão. A segunda parte do presente trabalho tem como principal objetivo falar sobre a questão da falta de acessibilidade na Escola Estadual Governador Dix-Sept Rosado.

Propomo-nos a desenvolver essa pesquisa visando uma reflexão mais ativa e efetiva sobre as práticas inclusivas que devem ser adotadas e trabalhadas nas escolas públicas para poder então proporcionar aos alunos uma igualdade de oportunidades e direito à inclusão educacional de qualidade. Para a concretização desse projeto

realizamos uma pesquisa bibliográfica, na qual nos fundamentamos em autores que discutem a temática da inclusão em seguida realizamos uma pesquisa de campo, onde observamos a escola em questão e constatamos que a mesma não apresenta acessibilidade física e não oferece suporte pedagógico para o bom desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

2 UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE INCLUSÃO

O fato de somente falar em inclusão social não significa que trabalhos efetivos estejam sendo desenvolvidos é preciso projetos bem elaborados e recursos de ordem financeira para que ações efetivas sejam concretizadas principalmente nas esferas educacionais. Mas entre o que diz a lei e o que se vê nas escolas há um longo caminho a ser percorrido.

Não basta pesquisar e construir teorias para induzir ações transformadoras. Os resultados terão que ser vistos e disponibilizados à comunidade estudantil. O poder público também precisa está ativo e abrir caminhos para que os projetos sejam desenvolvidos com qualidade, garantindo o direito de todos. Rattner (2002) na revista espaço acadêmico mostra que:

Os projetos serão estendidos a todos os grupos sociais a fim de melhor compreender como eles elaboram a construção de conhecimentos e valores nas práticas sociais. Outro componente importante será a avaliação das respostas do poder público às pressões crescentes por participação democrática e a demanda universal pelos direitos da cidadania.

Isso mostra que o desenvolvimento dessas ações deve ser feito com responsabilidade e principalmente que as pessoas sejam cada vez mais conhecedoras de seus direitos, passando assim a lutar com mais eficácia pela concretização dos mesmos.

Há uma complexidade no desafio de transformação da sociedade, não existe uma receita pronta e acabada para se usar no processo de inclusão, o que há é caminhos a serem percorridos e batalhas a serem vencidas. O processo de construção de uma sociedade democrática universal, mesmo com avanços já realizados e visivelmente

expostos no âmbito social, será longo e difícil, tendo em vista às resistências das forças autoritárias e conservadoras.

Muitas escolas já apresentam em sua estrutura adaptações como rampas, banheiros acessíveis, salas de apoio educacional especializado, porém isso se limita ainda a poucas escolas, quando o ideal era vivenciar essas e outras transformações em todas as instituições de ensino. No caso do aluno cego, por exemplo, que tem o direito a ter um leitor que garanta seu acesso aos textos trabalhados em sala, bem como softwares específicos para o bom desenvolvimento das atividades escolares, isso sem falar no Braille, o sistema de leitura do cego. Podemos citar também a questão do surdo, que deve ter intérprete em sala de aula, bem como no apoio educacional especializado. Todavia será que esses direitos são garantidos?

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu artigo terceiro (princípios gerais) é bem clara quando mostra os dois itens seguintes: e) A igualdade de oportunidades; e f) A acessibilidade; quesitos que devem ser garantidos a todos sem distinção. Objetivando a efetivação dos direitos e a garantia dos mesmos a Convenção ainda rege em seu artigo nono que deve-se: (...) possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida. (Decreto 6.949, artigo 9)

É preciso que se trabalhe afetivamente para garantir o direito à acessibilidade. Como nos mostra Bartalotti (2010, p. 16) “Incluir não é apenas colocar junto, e, principalmente, não é negar a diferença, mas respeitá-la como constitutiva do humano”.

Fazer efetivamente inclusão social não é só falar de inclusão, pois a sociedade não pode e nem deve eliminar a pessoa com deficiência do convívio social e muito menos impedi-la de ter uma vida plena e com participação efetiva. É preciso também garantir a participação das pessoas com deficiência nas políticas nacionais de Inclusão e nas decisões tomadas em favor das mesmas.

A Organização das Nações Unidas – ONU (2006) alerta que:

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras

atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- ONU, 2006)

Outra questão a ser explanada é o apoio educacional especializado. De acordo com o Decreto número 3298 de 20 de dezembro de 1999, em seu artigo 19, parágrafo único as ajudas técnicas recebem a seguinte definição:

[...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2006c).

Portanto, esse apoio técnico educacional especializado visa proporcionar ao aluno um acesso de qualidade aos conteúdos trabalhados em sala, bem como apoiar o professor no exercício de sua profissão. Pois, tendo em vista que os professores trabalham em salas com mais de trinta alunos fica impossível trabalhar efetivamente junto aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, visto que precisa dar atenção a todos os estudantes presentes em sala.

Em se tratando de ensino médio o cuidado deve ser maior, pois trabalhamos na sala de aula com a perspectiva de inclusão desses alunos no ensino superior.

Mantendo em seu texto [Todas as crianças são bem-vindas à escola](#), esclarece que:

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

O que pretendíamos nessa breve discussão era mostrar que os direitos das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais existem e devem ser garantidos. Que devemos sair do papel e passar para a prática, para a efetiva ação de desenvolvimento de projetos eficazes que garantam o direito dessas pessoas.

3 A INCLUSÃO X ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR DIX-SEPT ROSADO

A Escola Estadual Governador Dix-Sept Rosado é uma instituição da rede estadual de ensino e está localizada no bairro bom jardim na cidade de Mossoró-RN. A referida escola conta com uma boa estrutura física, sendo distribuída da seguinte forma: dez salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo, quatro banheiros, um laboratório de informática, uma sala para os professores, uma sala para a direção escolar, uma secretaria, uma sala para arquivo e uma cozinha.

Em se tratando de espaço podemos dizer que a escola é de bom tamanho, porém em se tratando de acessibilidade percebemos que a estrutura física da escola deixa e muito a desejar, pois a única rampa de acesso que existe não está construída dentro das normas exigidas. Os banheiros também não são adaptados, ficando impossível para um cadeirante utilizá-lo. Há também desníveis nos pisos da escola, dificultando o acesso a todos os ambientes.

Todavia vale ressaltar que na escola não há registro de alunos com deficiência física. Há uma aluna com paralisia cerebral que apresentava dificuldade de locomoção, fato que já devia causar inquietação. Também não há apoio especializado para essa aluna, todavia alguns professores adaptavam sua metodologia para que a mesma pudesse competir com igualdade perante seus colegas de sala.

Não foi constatado nenhum projeto que viesse a propor mudanças na realidade física e pedagógica dessa instituição de ensino, talvez pela ausência de alunos com deficiência mais visíveis como é o caso da deficiência física e visual. Porém pretendemos por meio dessa pesquisa alertar para essa realidade e instigar nos gestores o desejo de mudança.

Não podemos aceitar que essa realidade seja mantida nas escolas públicas de ensino do nosso país, e que os pais por medo de deixar seus filhos especiais nas escolas os mantenham dentro de casa sem acesso à educação. Precisamos lutar e buscar junto às

autoridades competentes a efetivação das leis que garantam igualdade de oportunidades para os jovens com deficiência.

É preciso mudar as escolas, mas também precisamos modificar o ensino nelas ministrado. A garantia da escola aberta para todos é o grande desafio e a grande meta a ser atingida no presente século.

O ambiente escolar precisa ser propício ao bom desenvolvimento de ensino/aprendizagem, e para o aluno com deficiência chegar e conviver em um ambiente agradável que lhe proporcione autonomia no desenvolvimento de suas tarefas é muito importante para sua auto-estima, deixando-o confiante diante de seus colegas e professores.

Constatamos também que na referida instituição de ensino não há cadeiras adaptadas, nem tampouco matérias como lupas, programas de voz instalados nos computadores, etc.

Em acompanhamento ao processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, estabelece que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Com isso percebemos que o ministério da educação preocupa-se com a inclusão, todavia coloca a responsabilidade do desenvolvimento das possibilidades de atendimento para a escola, mas será que a escola consegue desenvolver e garantir esses direitos sozinha? Então nos perguntamos: porque será que as medidas não são efetivamente tomadas? Como é o caso da escola em questão. O que falta? São verbas? Creemos que na realidade o que falta é conhecimento acerca da temática de inclusão, dos direitos, bem como força de vontade para concretizar o que está disposto na lei. E essa força de vontade deve ser desenvolvida em conjunto envolvendo governantes, escola e sociedade, se conseguirmos isso certamente conseguiremos mudar a realidade não só da

Escola Estadual Governador Dix-Sept Rosado, como também de todas as outras que ainda estão fora dos padrões de inclusão.

Contudo vale ressaltar que o atendimento educacional especializado não substitui o ensino regular e deve ser implantado com forma complementar ou suplementar a escolarização.

No âmbito da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, fica estabelecido que os Estados Parte devem garantir um sistema efetivo de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que garantam o crescimento do desenvolvimento acadêmico e social em compatibilidade com a meta de inclusão plena, adotando medidas que visam garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Comprova-se, portanto, que as leis existem e precisam ser efetivadas, todavia só se conseguirá essa efetivação através de trabalhos efetivos a serem desenvolvidos por todos.

Tendo a educação como principal alicerce para a construção de uma vida social efetiva faz-se mister ampliar a construção de saberes e garantir que os educandos construam um futuro transformador garantindo assim seu sucesso enquanto cidadão. Não pretendemos expor a escola, mas sim mostrar que é possível mudar e acompanhar o desenvolvimento educacional inclusivo melhorando o sistema de ensino e também a qualidade do mesmo. É com a proposta de transformação que desafiamos o que já existe e partimos para o novo com o intuito de proporcionar mudanças que valorizem a educação do nosso país.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a discussão da temática de inclusão muitos autores se debruçam nas leis e desenvolvem textos que refletem sobre a realidade desse tema em nosso país. Muitas mudanças já são perceptíveis, visto que as pessoas com deficiências e/ou necessidades especiais eram extirpadas e excluídas do convívio e do desenvolvimento social, ou seja, eram desprezados e não tinham seus direitos garantidos.

Com as mudanças na política de inclusão social e a busca por igualdade de direitos muitas conquistas já podem ser vista. O trabalho em tela evidenciou que há muitas discussões sobre a educação inclusiva, como também muitas leis que regulam o direito das pessoas com deficiência.

Contudo nossa pesquisa constatou que a escola Dix-Sept Rosado (espaço onde se realizou a pesquisa) está longe de atingir os objetivos desejados pela política de educação inclusiva, todavia pode adaptar-se para mudar a realidade existente e garantir que os educandos tenham seus direitos efetivados.

A realidade presenciada na escola em questão é vivenciada em muitas outras. Esta pesquisa consiste da construção de um espaço que ofereça possibilidades criativas importantes para o apoio educacional especializado e as mudanças de ordem físicas e atitudinais na Escola Estadual Governador Dix-Sept Rosado, a mesma pertence a rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte.

A pesquisa pretende também mostrar a importância dessas mudanças na produção e sucesso acadêmico dos discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. A abordagem visa, contudo aguçar o desejo de transformação do espaço escolar em questão.

5 REFERÊNCIAS

BARTALOTTI, Celina Camargo. *Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?*. São Paulo: Paulus, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial *Portal de Ajudas Técnicas: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados*. Brasília, DF, 2006c. Fascículo I.

DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Artigos 3 e 9. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 07/11/2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Todas as crianças são bem-vindas à escola*. Disponível em: <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>, acesso em 08/11/2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- ONU, *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

RATTNER, Henrique. *Sobre exclusão social e políticas de inclusão*. Revista Espaço Acadêmico, Ano II, nº 18, novembro de 2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/018/18rattner.htm>, acesso em: 08/11/2011.

DISCURSOS DISCENTES DO CAMPUS NATAL – CENTRAL DO IFRN

Arlindo Lopes Barbosa²⁶

RESUMO

Este trabalho é o resultado da análise semiótica de alguns discursos de alunos novatos e não novatos de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Natal – Central do IFRN. Nesses discursos, procuramos reconhecer e analisar as “marcas” da enunciação e, por meio delas, as opiniões dos alunos sobre as “condições” do ensino ministrado no Instituto. Tais opiniões foram colhidas por meio de questionários, aplicados no primeiro semestre de 2008, os quais os alunos levaram para casa, responderam às questões e, no dia seguinte, devolveram-nos. Dos questionários voluntariamente devolvidos, selecionamos quinze para representar as respostas de cada grupo de alunos, os quais constituíram o *corpus* deste trabalho. Para fundamentar nosso trabalho de pesquisa, invocamos a semiótica francesa de inspiração greimasiana – cujo objetivo é explicar a geração e a significação dos discursos (GREIMAS, 1966, 1970, 1976, 1979). O resultado dessa análise permitiu-nos constatar que tanto os discursos dos novatos quanto os dos não novatos apresentaram-se semelhantes relativamente aos valores, às crenças e às hipóteses em relação ao Instituto, variando apenas os percentuais de avaliação. No geral, os novatos apresentaram-se mais “generosos” do que os não novatos, com altos percentuais de avaliação positiva.

Palavras-chave: Discurso – Semiótica – Relações intersubjetivas – Identidades.

1 Introdução

O ano de 2009 ficou marcado na história da educação brasileira como o ano do centenário do ensino técnico-profissionalizante do Brasil. Em seu longo percurso – das Escolas de Aprendizes e Artífices aos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva –, o histórico vitorioso dessa Rede Federal de Educação Tecnológica evidencia o progresso por que tem passado. No Rio Grande do Norte, o IFRN testemunha, nos últimos anos, a crescente demanda – de acordo com o *site* institucional (IFRN, 2011) – por vagas na referida Instituição, demonstrando sua credibilidade perante a sociedade potiguar.

Tematiza este trabalho de pesquisa as relações intersubjetivas – como “práticas discursivas resultantes de uma macrossemiótica verbal e de uma não verbal” (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 126) – que a interação cotidiana e a vivência pessoal propiciam aos alunos do IFRN. Nessa interação comunicativa, formam-se as identidades dos alunos e, ao mesmo tempo, forma-se um *ethos* (MAINGUENEAU, 2005, p. 69-77) da Instituição. A “imagem” do IF resulta, por exemplo, dos discursos e do desempenho de seus alunos na

²⁶ Doutor em Letras, professor do IFRN: <arlindo.barbosa@ifrn.edu.br>.

sociedade. Como eles têm apresentado resultados bastante positivos, via de regra, superiores a de alunos de outras escolas públicas e de muitas escolas privadas, conforme site institucional, o IFRN parece ostentar um *ethos* positivo de que sabe e pode executar bem suas funções educacionais.

Assim, num processo contínuo e recíproco, a Instituição e seus alunos vão se formando, formatando-se e constituindo-se em importantes referências no cenário da educação profissionalizante do Brasil (MEC, 2011). Essa boa imagem deve-se a enorme variedade de aspectos, entre tantos, destacam-se as “condições de ensino” do IFRN, as quais objetivamos analisar, neste trabalho, por meio de opiniões de alunos novatos e não novatos da Instituição.

O referencial teórico deste trabalho de pesquisa centrou-se na semiótica francesa da significação, proposta por Greimas e Courtés (1983), subsidiada pelas ideias de Courtés (1997), para quem o que importa é “a percepção do homem sobre a realidade” (e não a realidade em si) e pela leitura do *ethos* aristotélico feita por Maingueneau (2005).

Além dessas contribuições, invocamos a semiótica discursiva de Charaudeau (2008), cuja análise se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, semiótica e linguística. Semiótica, uma vez que só se constitui na intertextualidade e da qual emergem possíveis significantes. Linguística, pois seu instrumento de análise constitui-se de um esforço de conceituação linguística. Ademais, essa semiótica toma a comunicação como um jogo entre protagonistas, inter-relacionados com as circunstâncias de discurso que os envolvem.

Como o IFRN oferece diversos níveis de ensino – técnico de nível médio integrado, subsequente, cursos de idiomas, cursos rápidos profissionalizantes, cursos de nível superior e de pós-graduação –, optamos pelo nível técnico de nível médio integrado porque envolve, por um lado, público jovem, entre treze e quinze anos, no auge da adolescência e, por outro, pessoas entre dezesseis e dezoito anos de idade, em fase de “preparação” para vida adulta. Assim, o *corpus* de nossa pesquisa constituiu-se das respostas dos alunos (novatos e não novatos do Ensino Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio) a um questionário, previamente elaborado, sobre as “condições” do ensino no *Campus* Central do Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Quanto ao tipo de questão, dividiu-se o questionário em duas partes: na primeira, o aluno poderia assinalar a opção que mais se aproximasse de sua opinião sobre o tema tratado ou, num pequeno espaço em branco, equivalendo a mais uma opção, o aluno poderia escrever algo diferente, se nenhuma opção o satisfizesse. Na segunda parte, foram apresentadas três questões abertas, cujas respostas exigiam que o aluno escrevesse, pelo menos, uma frase sobre o IFRN.

Essa diferença de “maturidade” entre alunos novatos e não novatos expressou, por um lado, as opiniões dos alunos que acabam de ingressar no Instituto, como alunos vencedores, que ingressaram por meio de exame concorrido e, por outro, as opiniões dos que já ultrapassaram essa fase e passaram a perceber melhor as virtudes e as dificuldades da Instituição. Saber o que pensam os alunos a respeito das ações do Instituto e identificar possíveis insatisfações desses alunos deve ser uma tarefa prioritária dessa instituição a fim de aprimorar sua prática pedagógica e, cada vez mais, formar melhores profissionais, sob os mais diversos aspectos.

2 Relações intersubjetivas nos discursos

Nos discursos analisados, os sujeitos enunciadorees da enunciação (BENVENISTE, 2006, p. 82) se dirigem ao enunciatário-entrevistador pelo procedimento da debreagem enunciativa (GREIMAS e COURTÉS, 1983). Assim, um “não-eu”, conforme Charaudeau (2008, p. 44-50.), se instaura para “dizer” seu ponto de vista sobre o IFRN ao narratário-entrevistador.

Nos discursos dos novatos do IFRN, percebemos que, em relação aos motivos que os destinaram a querer tornar-se aluno do IFRN a boa qualidade do ensino ministrado na Instituição foi primeiramente considerada (43%), seguindo-se a educação profissionalizante (27%), depois razões pessoais (18%) e, por último, influência de amigos ou de parentes (12%).

Consoante os não novatos, o que mais os motivou a desejar tornar-se alunos do Instituto foi a boa qualidade de ensino ministrada na Instituição (46%), seguindo-se as influências de amigos e de parentes (21%). Depois razões pessoais (19%) e, por último, a educação profissionalizante (14%). Na tabela a seguir, podem-se visualizar esses resultados.

Em ambos os discursos, a boa qualidade do ensino ministrada no IFRN despertou o interesse dos alunos, destinando-os a querer estudar no Instituto. A educação profissionalizante é citada como segundo motivo para os novatos e como último motivo para os não novatos, em torno dos 20% dos entrevistados.

Os professores dos alunos novatos foram avaliados como excelentes por 40% dos participantes, como bons por 54% e como regulares por 6%. Nenhum entrevistado considerou ruim o desempenho de seus professores. Entre as opiniões dos não novatos, segundo 16%, seus professores foram considerados excelentes profissionais, 70% os consideraram bons e 14% os consideraram regulares.

Quanto às opiniões sobre a infraestrutura do IFRN, para cumprir seu objetivo de formar cidadãos, 36% dos novatos a consideraram excelente e 64% a consideraram boa. Entre os não novatos, 12% a consideraram excelente, 60% a consideraram boa e 28% a consideraram regular. Nenhum aluno citou-a como ruim.

As avaliações dos alunos novatos, tanto em relação aos professores como em relação à infraestrutura do IFRN, foram mais positivas do que as avaliações dos não novatos.

Mesmo estudando em uma Instituição que privilegia a educação profissionalizante, 60% dos novatos e 64% dos não novatos dos que responderam ao questionário expressaram que objetivavam cursar uma faculdade após concluir os estudos no IFRN. Entre os novatos, apenas 18% admitiram o desejo de seguir a profissão

de técnico de nível médio e 22% desejavam submeter-se a concurso público após concluir os estudos no Instituto. Entre os não novatos, 14% afirmaram o desejo de seguir a carreira de técnico de nível médio e 22% expressaram o desejo de submeter-se a concurso público.

Na parte final do questionário, solicitou-se que os alunos destacassem alguns aspectos positivos e negativos a respeito do IFRN. Os positivos mais destacados, tanto pelos alunos novatos quanto pelos não novatos, foram a boa qualidade de ensino ministrado no Instituto, a boa educação profissionalizante, os bons professores e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Outros aspectos positivos citados pelos alunos novatos foram a formação profissional e cidadã, a estrutura física do IFRN, a boa qualidade da infraestrutura e o ensino técnico integrado ao ensino médio. Entre os não novatos, destacaram-se o estímulo à prática esportiva, à prática cidadã destacada na sociedade, a aprendizagem para a vida, a boa metodologia de ensino e o estímulo ao conhecimento de mundo.

Por outro lado, negativamente, os alunos enfatizaram, quase unanimemente, a falta de compromisso e de qualificação profissional de alguns professores e a necessidade de melhor atendimento aos alunos carentes. Os alunos novatos citaram, ainda, como aspectos negativos, as salas de aula sem ar condicionado (problema que está sendo solucionado, desde o início deste ano), o deficiente serviço de informação ao aluno, a falta de um banco 24 horas, a necessidade de se melhorar o ambiente de sala de aula e a falta de alimentação para os alunos. Quanto aos não novatos, destacaram as constantes e longas greves, a falta e os atrasos de alguns professores, o estímulo de alguns professores focado mais na aprovação do que na aprendizagem em si, os banheiros, a alimentação da cantina e a pouca diversidade da alimentação do refeitório.

Em razão do exposto, pareceu-nos que os alunos do IFRN consideraram o Instituto competente em relação à maioria de seus professores, à sua infraestrutura, à boa qualidade de ensino e à educação profissionalizante que ofertava, mas deficiente em alguns aspectos, sobretudo no tocante a alguns professores imponentes, negligentes e faltosos, bem como ao atendimento insatisfatório aos alunos. Essa avaliação negativa a respeito de alguns elementos indispensáveis para o cumprimento da principal meta do IFRN, a formação educacional, exige uma reflexão urgente e permanente da comunidade do *Campus Central* do IFRN, visto que essa deficiência localizada pode afetar a eficiência geral da Instituição.

3 Ancoragem espacial e temporal

O espaço de referência dos discursos (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 156) dos alunos do IFRN são as dependências físicas do Instituto. Entre elas, existem os espaços próprios dos alunos, que são muito frequentados por eles ou aos quais têm livre acesso, como as salas de aula, os corredores, os banheiros, os laboratórios e a área para estacionamento dos veículos. Há também os espaços pouco frequentados, como as salas da equipe pedagógica e a da equipe médico-odontológica. E, ainda, os espaços quase

nunca frequentados pelos alunos, como as salas do reitor, do diretor-geral, da contabilidade, entre outras.

Percebemos uma relação diretamente proporcional entre a frequência dos alunos a esses espaços e o nível hierárquico que representam na organização do Instituto. Os espaços quase nunca frequentados pelos alunos são os espaços da direção; os espaços pouco frequentados representam um nível intermediário da hierarquia; e os espaços bem frequentados correspondem à base da pirâmide hierárquica do Instituto. Mesmo nesses espaços bem frequentados, existem patamares hierárquicos que separam, de um lado, os microespaços dos alunos e, de outro, os dos professores, dos inspetores, coordenadores, chefes de departamento, entre outros.

Assim, a percepção que os alunos apresentaram do macroespaço do Instituto não se apresentou uniforme para todos, embora todos estivessem situados no mesmo patamar “inferior” e tivessem, dessa maneira, sempre uma visão “de baixo para cima”. Os novatos tenderam a fazer melhor juízo dos espaços do que os não novatos. Certamente, as experiências de cada um e sua percepção do ambiente puderam formatar avaliações diferentes, o que explica o maior rigor das avaliações dos alunos não novatos.

Em relação à limpeza das dependências físicas do IFRN, por exemplo, os novatos e 36% dos não novatos avaliaram como boa/excelente a qualidade da conservação da higiene dos banheiros. Quanto às salas de aula e aos laboratórios, os novatos e 86% dos não novatos avaliaram positivamente (excelente/bom) a limpeza de tais espaços. E quanto aos corredores e demais dependências do IFRN, os novatos e 89% dos não novatos avaliaram como excelente/boa a limpeza desses ambientes.

No que diz respeito aos ambientes de salas de aula do IFRN, além do quesito sobre a limpeza, buscou-se identificar como os alunos os consideravam em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Então, apuraram-se os seguintes resultados: 82% dos novatos os consideraram excelentes/bons e 12% não souberam ou não quiseram responder. Entre os não novatos, 79% consideraram excelentes/bons tais ambientes.

Em relação aos laboratórios do IFRN, apurou-se que 94% dos novatos responderam que os consideravam excelentes/bons e 6% não souberam ou não quiseram responder. Por outro lado, 61% dos não novatos consideraram excelentes/bons os equipamentos dos laboratórios e 39% os consideraram ruins/regulares.

Analisando-se os resultados, percebe-se que os alunos novatos avaliam mais positivamente os espaços que frequentam no IFRN do que os alunos não novatos. Os ambientes da foram avaliados, de maneira geral, positivamente. Mas as avaliações negativas referentes aos laboratórios devem ser consideradas em razão de sua importância e pelo fato de o Instituto oferecer educação técnica e tecnológica a seus alunos. Sempre é conveniente refletir sobre aspectos negativos apontados pelos alunos, para se aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem da Instituição.

A configuração temporal dos discursos dos alunos do IFRN, ou seja, a percepção do tempo formata-se por um tempo passado recente, de dois ou três anos atrás, de ingresso do aluno no IFRN, um tempo presente, atual e durativo, de desafios, de estudos

e de preparação para as atividades profissionais futuras e por um tempo futuro em relação ao presente. É esse tempo o de maior interesse, pois é repleto de boas expectativas, de transformações e de realizações profissionais.

4 Estrutura temático-figurativa

Das reflexões sobre a estrutura temático-figurativa (FIORIN, 2000, p. 65; BARROS, 2000, p. 72; COURTÉS, 1997, p. 238) dos discursos dos alunos do IFRN, destacam-se as seguintes leituras temáticas:

1) os alunos tiveram como principal motivação para estudar no IFRN a boa qualidade do ensino ministrado no Instituto, seguindo-se a boa educação profissionalizante ministrada na Instituição (para os novatos) e as influências de parentes e de amigos (para os não novatos);

2) a maioria dos alunos avaliou positivamente seus professores, e ninguém os avaliou como ruins;

3) a maioria dos alunos avaliou positivamente a infraestrutura do IFRN, e ninguém a considerou ruim;

4) a higiene dos ambientes do IFRN, incluindo a dos banheiros, foi bem avaliada pela maioria dos alunos;

5) o IFRN ministrava educação geral e profissionalizante de boa qualidade para seus alunos, por isso os preparava para o mercado de trabalho;

6) após concluírem o ensino médio integrado no IFRN, os alunos citaram o desejo de cursar uma faculdade; em seguida, destacaram o desejo de se submeterem a concurso público;

7) foram apontados também como aspectos positivos do Instituto a infraestrutura, as atividades esportivas e a aprendizagem para a vida;

8) como negativos, a impontualidade, o desinteresse de alguns professores, a falta de aparelhos de ar condicionado em salas de aula, a deficiente assistência aos alunos carentes.

5 Considerações finais

Comparando-se as avaliações dos alunos sobre o IFRN, evidencia-se a existência de um Instituto que ministra educação de boa qualidade e que prepara, satisfatoriamente, seus alunos para o mercado de trabalho. As respostas sobre a qualidade do ensino do IFRN formatam uma imagem favorável do Instituto, embora os aspectos negativos citados mereçam uma reflexão atenta, visto que podem perturbar o bom andamento do Instituto.

O percentual de respostas, exprimindo o desejo de cursar uma faculdade após concluírem os estudos no IFRN, demonstra o elevado grau de autoconfiança do aluno de que pode realizar seu desejo. Afinal, um percentual tão elevado de alunos não objetivaria cursar uma faculdade se não confiasse em sua aprovação. Esse otimismo deve ser reflexo do ensino ofertado pelo IFRN, apesar das limitações pontuais.

Por fim, a boa imagem que o IFRN ostenta, por meio do site institucional, por exemplo, assemelha-se à boa imagem que o aluno novato tem da Instituição. Mas a imagem do aluno não novato sobre o IFRN diverge um pouco da do novato. Embora os não novatos aprovem, de maneira geral, as condições de ensino do IF, eles destacam alguns aspectos negativos que podem comprometer o *ethos* positivo da Instituição no decorrer do tempo.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2008.

COURTÉS, Joseph. **Análisis semiótico del discurso: del enunciado a la enunciación**. Versión española de Enrique Ballón Aguirre. Madrid: Gredos, 1997.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Repensando a língua portuguesa).

GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Tradução de A. D. Lima, D. L. P. Barros, E. P. Cañizal, E. Lopes, I. A da Silva M. J. C. Sembra e T. Y. Miyazaki. São Paulo: Cultrix, 1983.

MAINGUENEAU, P. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Sousa-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

8.2 WEBGRÁFICAS (sites)

IFRN. Disponível em:<www.ifrn.edu.br>. Acesso em: 19 fev. 2011; 9 jul. 2011.

MINISTÈRIO da Educação. Disponível em: <<http://portalmec.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2011, 23 maio 2011.

I Seminário Nacional do Ensino Médio

SENACEM

História, Mobilização, Perspectivas.

978-85-89872-94-2



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

