

BRASIL PARA TODOS

Revista Internacional ENIAC sobre Questões Étnico-Raciais

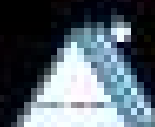
Uma reflexão sobre a diversidade, inclusão e equidade na educação

"O mundo que temos e o mundo que queremos"

2016

Anais do

IV Seminário Internacional de
Integração Étnico-Racial e os
Metas do MIBra



ENIAC

Educação Básica e Superior

Editorial BRASIL PARA TODOS

Atualmente, a temática da concepção de infância é objeto de debate entre estudiosos provenientes de diversas áreas. Pesquisadores, advindos da Pedagogia, da Psicologia, da Sociologia, da Computação entre outras, aderem a esse tema sob diversos enfoques e perspectivas, sobretudo no aspecto da inclusão, que abre este volume como tópico central das reflexões propostas nos artigos, e perpassa por outros assuntos apresentados no IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio.

O artigo “Uma breve reflexão sobre a História da Infância: subsídios para a inclusão infantil”, de Luciana Scognamiglio de Oliveira, apresenta os elementos do saber sobre a infância pautado na historiografia para perceber o avanço, mesmo que ínfimo, no campo da inserção da criança, independente de sua condição, na sociedade contemporânea.

Na sequência, as autoras Sílvia Sena, Juliana Crema, Angela da Silva Xavier Gregório e Rose Reis, propõem uma reflexão em “O papel do educador no processo de inclusão social” para analisar importância das ações dos docentes na escola e perceber as causas que levam à exclusão.

Em “O papel da música na inclusão de crianças com deficiência auditiva”, Ana Cristina Vigliar Bondioli apresenta a musicalidade como um recurso pedagógico de extremo valor para integrar as crianças com carência auditiva na sociedade, considerando-se as vastas experiências sensoriais proporcionadas pela música.

No artigo “A inclusão/exclusão social a partir do futebol como fator/elemento de identidade nacional”, Wilson Constantino de Araújo Filho discute as questões propiciadas por esse esporte para relatar sua importância na sociedade como um todo.

João Carlos Lopes Fernandes e Monica Maria Martins de Souza, no artigo “A inclusão digital do negro no Brasil”, propõem identificar o nível de inclusão digital na comunidade afrodescendente e também os avanços das políticas públicas voltadas à inserção tecnológica, partindo-se do pressuposto de que todos têm direitos fundamentais à informação e a comunicação independente de sua etnia.

O artigo “Empoderamento e autossuficiência pelo viés do trabalho – a inclusão promovendo dignidade ao PCD – Pessoa com Deficiência”, de Aline Lima, Cassia Rita Souza Moretti, Robert Martins de Souza e Rose Reis, expõe uma reflexão sobre a adaptação e ajuste do processo de inclusão baseados em aspectos legais e em depoimentos.

Fernanda Simidamore Ferreira trata de sua vivência como PCD no artigo “Os dois mundos da inclusão do deficiente visual”, abordando a experiência de quem possui uma deficiência visual e ao mesmo tempo trabalha em prol daqueles que possuem a mesma carência para inseri-los socialmente.

Em “Opinión de la práctica docente de estudiantes em formación inicial em educación especial”, os autores Escobar Rodas Alma Rosa, Espinoza Ochoa Nayeisy, Mauricio Zacarías Gutiérrez, Ma. Juana Eva Luna Denicia e José Macias Equihua expõem a estrutura do curso de licenciatura no México que possibilita o professor a trabalhar com o processo de inclusão de crianças especiais. De maneira a contribuir para o entendimento dessa estrutura, o artigo “Discusión teórica respecto a la atención de las NEE (Necesidades educativas especiales) em la legislación mexicana”, de David Yoshio Rodríguez Mujica, Tania Márquez Feliciano, Mauricio Zacarías Gutiérrez, Ma. Juana Eva Luna Denicia e José Macias Equihua, apresenta informações sobre a legislação mexicana, seus processos de integração e de inclusão dessas crianças.

Como maneira de valorização e preservação da infância, o artigo “Por que renegar o trabalho infantil”, de Valéria Guedes Caruso, anuncia os prejuízos ao desenvolvimento humano daqueles que ainda não têm idade para integrar o mercado de trabalho.

Em “Personagens de resistência nas literaturas infantis”, Celia Regina Mistro propõe uma discussão sobre a abrangência literária na formação da criança, principalmente de seus valores, no processo de mudança social.

Esdras Duarte dos Passos, em seu artigo intitulado “O câncer infantil e a relação com os materiais poliméricos (plásticos), apresenta a relação dos casos de câncer a fatores externos, propondo uma reflexão sobre o futuro da humanidade.

O artigo “Discutindo historiograficamente a escravidão”, de Ronaldo di Roná, aborda a escravidão a partir da História da Humanidade, seus aspectos constituintes até sua extinção.

Para finalizar este volume, os autores Helena Saroni, Katia Varela Gomes, Sanzia Maria Lima da Silva, Valdenice Cristine Severino e Francisco Reginaldo dos Santos, no artigo “A construção das políticas públicas intersetoriais em álcool e outras drogas: a experiência do município de Guarulhos”, tratam da inserção social de pessoas em situação de vulnerabilidade.

Desejamos a todos uma boa leitura e convidamos a submeter trabalhos nos próximos volumes.

João Carlos Lopes Fernandes
Luciana Scognamiglio de Oliveira
- Editores -

Anais do III Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

A IV REVISTA BRASIL PARA TODOS Revista Internacional ENIAC sobre Questões Étnico-Raciais. Uma reflexão sobre a diversidade, inclusão e equidade na educação. “O mundo que temos e o mundo que queremos”. ISSN eletrônico 2447-7400. Edita os Anais do IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio.

Copyrighth:

Revista BRASIL PARA TODOS ISSN eletrônico 2447-7400. Revista Internacional ENIAC sobre Questões Étnico-Raciais. Uma reflexão sobre a diversidade, inclusão e equidade na educação. “O mundo que temos e o mundo que queremos” é editada em Open Journal Systems (OJS) www.nupeniacy.com.br / Publicação Semestral de trabalhos apresentados nos Seminários Étnico-Raciais da Faculdade ENIAC – FAPI. Rua Força Pública, 89. Centro Guarulhos - SP, CEP. 07012-030.

É permitida a reprodução de qualquer matéria desde que citada à fonte.

ESTRUTURA

Presidente: Prof. Me. Ruy Guérios (ENIAC/FAPI SP/Brasil).
Diretor Acadêmico 1: Prof. Dr. Daniel José Lopes Junior (ENIAC/FAPI SP/Brasil).
Diretor Acadêmico 2: Prof. Me. José Antonio Siqueira Ribeiro (ENIAC/FAPI SP/Brasil).
Diretor Educacional: Prof. Me. José Antonio Dias de Carvalho (ENIAC/FAPI SP/Brasil).
Assessora da Mantenedora: Profa. Me. Neide Oliveira (ENIAC/FAPI SP/Brasil).
Diretor de Pesquisa: Prof. Dr. Daniel Oliveira (ENIAC/FAPI SP/Brasil).
Coordenadora de Pesquisa: Profa. Dra. Mônica Maria Martins de Souza (ENIAC/FAPI SP/Brasil).
Editor Chefe: Prof. Dr. João Carlos Lopes Fernandes (MAUÁ/FATEC/ ENIAC/FAPI SP/Brasil).
Coeditora Chefe: Profa. Dra. Luciana Scogmiglio de Oliveira (ENIAC/FAPI SP/Brasil).

COMISSÃO EDITORIAL

Profa. Dra. Simone Aparecida Canuto – (UTAD / Portugal).
Profa. Dra. Ana Isabel Barreto Furtado Franco de Albuquerque Veloso (Universitário de Santiago / Portugal)
Profa. Dra. Sónia de Almeida Ferreira – (Universitário de Santiago / Portugal).
Prof. Dr. Carlos Del Valle Rojas – (Universidad de La Frontera / Chile).
Prof. Dr. Israel Tonatihu Lay Arellano – (Universidad de Guadalajara / México)
Prof. Dr. Genilson Valotto – (Universidade do Paraná / Brasil)
Prof. Dr. João Carlos Lopes Fernandes – (Instituto MAUA de Tecnologia / Brasil)
Profa. Dra. Vânia Haddad Diego – (ENIAC/FAPI / SP/Brasil)
Profa. Dra. Maria Aparecida Sanches Pesquisadora – (FACCAMP SP/Brasil)
Prof. Dr. Manuel Meireles (UNIP / Brasil)
Prof. Dr. Márcio Magera (UNICAMP / Brasil)

COMISSÃO DE PARECERISTAS AD HOC

Dr. Álvaro Fernando Rodrigues da Cunha – (San Diego. Califórnia EUA).
Prof. Dr. Eduardo Álvarez Pedrosian (Universidade Montevideo, Uruguai).
Dra Danielle Nahas - (Universidade San Diego, Califórnia EUA).
Prof. Dr. Jose Flavio Messias - (USP SP/Brasil).
Prof. Dr. Fernanda Cristina Barbosa Pereira Queiroz - (UFSC /Brasil).
Prof. Dr. Hélio Roberto Hékis - (UFSC /Brasil).
Profa. Isaura Alberton de Lima (UTFPR/ Brasil).
Prof. Dr. Jamerson Viegas Queiroz (UFRN/ Brasil).
Prof. Dr. Jorge Luis Risco Becerra (USP/ SP Brasil).).
Profa Dra. Laura Camilo dos Santos Cruz (SENAC/SP Brasil).
Prof. Dr. Marciano Furukava - (UFRN/ Brasil).
Profa. Dra. Nanci Geroldo - (USP/ENIAC-SP/ Brasil).
Prof. Dr. Marcos Roberto Celestino – (PUC-SP/ Brasil).
Prof. Dr. Mauro Maia Laruccia - (PUC-SP/FICS-SP Brasil).

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Me. Ruy Guérios (FAPI).
Prof. Dr. Daniel de Oliveira (FAPI)
Profa. Dra. Mônica Maria Martins de Souza (FAPI).
Prof. Dr. João Carlos Lopes Fernandes (FAPI).
Profa. Dra. Ana Isabel Barreto Furtado Franco de Albuquerque Veloso. (Aveiro / Portugal).
Dr. Álvaro Fernando Rodrigues da Cunha San Diego. Califórnia. Prof.
Dr. Israel Tonatihu Lay Arellano. (Universidad de Guadalajara / México).

COMISSÃO DE EDIÇÃO, REVISÃO, DIAGRAMAÇÃO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Prof. Dr. João Carlos Lopes Fernandes
Prof. Dr. José Humberto Machado Tambor
Prof. Me. Renato de Brito Sanchez

DIAGRAMADOR

Prof. Dr. José Humberto Machado Tambor
Prof. Me. Renato de Brito Sanchez

PROJETO GRÁFICO, CAPA E TI

Prof. Dr. João Carlos Lopes Fernandes (FAPI)
Prof. Dr. José Humberto Machado Tambor
Prof. Me. Renato de Brito Sanchez

MARKETING

Departamento de Marketing Faculdade Eniac.

ASSISTENTE GRÁFICO

Prof. Me. Renato de Brito Sanchez

EDITOR CHEFE

Prof. Dr. João Carlos Lopes Fernandes (MAUÁ/FATEC/ ENIAC/FAPI SP/Brasil).

COEDITORA

Profa. Dra. Luciana Scogmiglio de Oliveira

IV BRASIL PARA TODOS. Revista Eletrônica www.mupeniac.com.br /ISSN eletrônico 2447-7400 de Publicação Semestral vinculada à Faculdade Eniac.

**No 4 junho de 2015. São Paulo: ENIAC, 2015. 28cm.
Revista Eletrônica Semestral. ISSN eletrônico 2447-7400**

A Missão da Revista Eletrônica Semestral BRASIL PARA TODOS ISSN eletrônico 2447-7400 é proporcionar reflexões acerca de temáticas acadêmicas relevantes e principalmente ser um veículo de comunicação científica para dar divulgação às ideias e pesquisas do mundo atual; ser, de fato, um espaço para publicação de professores, alunos e pesquisadores de todas as instituições de ensino brasileiras e internacionais. Privilegia a transdisciplinaridade com abordagem científica que visa a unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade que é a rede propiciadora do conhecimento responsável. A Revista BRASIL PARA TODOS compõe os temas em dossiês - artigos, resenhas e similares, nacionais e internacionais, contribuindo para o debate intelectual.

Este veículo acolhe todos os campos do conhecimento acadêmico e elege nesta Edição, a infância como a temática preferencial, porém as demais temáticas permanecem - Questões Étnico-Raciais. Uma reflexão sobre a diversidade, inclusão e equidade na educação. “O mundo que temos e o mundo que queremos”.

TRABALHOS APRESENTADOS:

**IV REVISTA BBRASIL PARA TODOS, REVISTA INTERNACIONAL ENIAC SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS
UMA REFLEXÃO SOBRE A DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO**

“O MUNDO QUE TEMOS E O MUNDO QUE QUEREMOS”

**Anais do IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do
Milênio.**

SUMÁRIO

Uma breve reflexão sobre a História da Infância: subsídios para a inclusão infantil <i>Luciana Scognamiglio de Oliveira</i>	7-12
O papel do educador no processo de inclusão social. <i>Silvia Sena, Juliana Crema, Ângela da Silva Xavier Gregório, Rose Reis</i>	13-31
O papel da música na inclusão de crianças com deficiência auditiva <i>Ana Cristina Vigliar Bondioli</i>	32-36
A inclusão / exclusão social a partir do futebol como fator de identidade nacional <i>Wilson Constantino Araújo Filho</i>	37-46
A inclusão digital do negro no Brasil <i>João Carlos Lopes Fernandes, Monica Maria Martins de Souza</i>	47-53
Empoderamento e autossuficiência pelo viés do trabalho - a inclusão promovendo dignidade ao PCD – pessoa com deficiência <i>Aline Lima, Cassia Rita Souza Moretti, Robert Souza, Rose Reis</i>	54-64
Os dois mundos da inclusão do deficiente visual <i>Fernanda Simidamore Ferreira</i>	65-75
Opinión de la práctica docente de estudiantes em formación inicial em educación especial <i>Escobar Rodas Alma Rosa, Espinoza Ochoa Nayeisy, Mauricio Zacarías Gutiérrez, Ma. Juana Eva Luna Denicia, José Macias Equihua</i>	76-85
A discusión teórica respecto a la atención de las nee (necesidades educativas especiales) en la legislación educativa mexicana <i>David Yoshio Rodríguez Mujica, Tania Márquez Feliciano, Mauricio Zacarías Gutiérrez, Ma. Juana Eva Luna Denicia, José Macias Equihua</i>	86-109
Por que renegar o trabalho infantil <i>Valéria Guedes Caruso</i>	110-120
Personagens de resistência nas literaturas infantis <i>Celia Regina Mistro</i>	121-125
O câncer infantil e a relação com os materiais poliméricos (plásticos) <i>Esdras Duarte dos Passos</i>	126-131
Discutindo historiograficamente a escravidão <i>Ronaldo di Roná</i>	132-149
Políticas públicas em álcool e outras drogas – experiência do município de Guarulhos <i>Helena Saroni, Katia Varela Gomes, Sanzia Maria Lima da Silva, Valdenice Cristine Severino, Francisco Reginaldo dos Santos</i>	150-158

**Anais do
IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio**

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DA INFÂNCIA: SUBSÍDIOS PARA A INCLUSÃO INFANTIL

***A brief reflection on the history of childhood: subsidies for
child inclusion***

Luciana Scognamiglio de Oliveira¹

1. Doutora em História da Ciência - PUC-SP
Professora e Pesquisadora NUPE - Faculdade de Tecnologia ENIAC-FAPI
luciana-de@eniac.edu.br

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar uma breve abordagem historiográfica acerca do saber sobre a infância considerando os aspectos referentes ao desenvolvimento da ciência, principalmente no século XIX. Com referência à ideia de progresso difundida no período, o "ser criança" assume papel de extrema importância em prol do desenvolvimento. Na atualidade, a maior preocupação reside na questão referente à inclusão, pauta de discussões em vários níveis da sociedade. Considerar elementos da historiografia pode nos auxiliar neste processo, uma vez que podem ser verificadas variadas conquistas no campo infantil.

Palavras-Chave: Infância. Inclusão infantil. História da infância.

ABSTRACT

This paper aims to present a brief historiographical approach about childhood taking into consideration the development of science, especially in the nineteenth century. Because of the idea of progress in that period, "being a child" has taken a very important role for development. Today, the biggest concern is about the inclusion, which is agenda of discussions at various levels of society. Considering the historiography facts can help us in this process, because of the various achievements for the childhood.

Key-words: Childhood. Child inclusion. Childhood history.

INTRODUÇÃO

A questão da inclusão é o maior desafio deste século. Se pensarmos numa linha progressista, perceberemos que as crianças representam as raízes de um novo tempo. Mas, infelizmente, nossa realidade é cruel ao considerarmos os dados apresentados, por exemplo, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos: 125 milhões de crianças no mundo não frequentam a escola; apenas 1% dos portadores de deficiência física frequenta a escola em países subdesenvolvidos e/ou emergentes; 12 milhões de crianças morrem em decorrência da falta de recursos.

Por outro lado, para que possamos acreditar na mudança deste panorama, é animador apoiar-se na História da Infância. Foi a partir do século XIX que a criança passou a ser objeto das reflexões de filósofos e educadores; a assistência à infância foi, desde então, a responsável por impulsionar no ocidente a criação de uma série de associações e instituições cujos objetivos pautavam-se no cuidado da criança sob diversos aspectos: de sua saúde e sobrevivência, com ambulatórios de obstetrícia e pediátricos; dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução, com a consideração de que estas podiam ocorrer desde o seu nascimento.(FREITAS M.C, 2002, p.464)

1. A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

É sabido que na sociedade medieval não existia a distinção entre “adulto” e “criança”, o que não quer dizer que elas fossem abandonadas ou desprezadas. A criança muito pequena era extremamente frágil para se misturar aos adultos; além disso, não contava na família devido ao alto índice de mortalidade da época. Assim que ela superasse o período crítico e fosse capaz de dispensar a ajuda das mães ou das amas, o que correspondia aproximadamente aos sete anos de idade, passava a ser confundida com os adultos. (ARIÈS, 1981, p. 193)

Dessa forma, podemos afirmar que as “crianças” não tinham vontades e praticamente ninguém falava delas. Não havia diferença entre um adulto e uma “criança”, visto que exerciam as mesmas funções sociais desde cedo. A “criança” apenas reproduzia o que aprendia com a família.

A partir da segunda metade do século XIX, é sabido que a maior preocupação era atingir o progresso pensado de uma maneira ‘crescente’; sob influência positivista, exigia-se uma instrução da população. Foi neste momento que a criança ganhou um papel de destaque nesse processo.

A valorização do indivíduo fez com que se repensasse sua identidade e também suas necessidades. A partir disso, o principal objeto da educação foi o de “formar inteligências”.(FREITAS M.C, 2002, p. 122-3)

A educação apareceu como o fator principal para estruturar a sociedade “moderna”. O final do século XIX e início do XX marcaram um período em que a infância e a educação participavam dos discursos para a solidificação dessa nova sociedade. Os cuidados com a infância tornaram-se um

aspecto a ser considerado no modelo de nação moderna.(FREITAS M.C, 2002, p.465)

Como a criança passou a deter um novo papel na sociedade, surgiu a necessidade do aparecimento de objetos industrializados e culturais, como os brinquedos e os livros. Também houve a motivação para outros ramos da ciência que visavam à criança, como a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria. É preciso ressaltar que a criança assumia apenas uma imagem perante a sociedade, sendo alvo da atenção e interesse dos adultos, sem exercer uma atividade econômica que lhe desse alguma importância política e/ou de reivindicação de seus direitos. Com isso, fica clara a ideia de “inferioridade da criança”, pois era considerado um ser frágil, que precisava de proteção. (LAJOLO, M. & R. Zilberman,p.16-7)

2. A CONTRIBUIÇÃO DA CIÊNCIA PARA A DEFINIÇÃO DO “SER” CRIANÇA

Como já mencionado anteriormente, a criança adquiriu um papel de extrema importância pela busca do progresso; nesse momento, a escola surgiu de maneira obrigatória, visto que até o século XVIII era considerada facultativa ou, muitas vezes, dispensável. A escolarização se transformou numa atividade obrigatória para a criança, bem como a frequência às salas de aula. Referida obrigatoriedade vinha exatamente das alegações de fragilidade e de despreparo das crianças para enfrentar o mundo. A escola, ao lado da família, ganhou espaço intermediário entre a criança e a sociedade(LAJOLO, M. & R. Zilberman,p.17)

É fato que o estabelecimento da diferença de “ser adulto” e de “ser criança” teve uma larga contribuição das ciências, principalmente da psicologia e da pedagogia.

Também a medicina e os manuais de higiene auxiliaram nesse processo, fazendo com que houvesse uma diminuição significativa na taxa de mortalidade, aumentando a expectativa de vida da população. É sabido que as campanhas de vacinação, de combate aos ratos e mosquitos, assim como os cuidados dirigidos às cidades e ao saneamento, que a princípio causaram um certo desconforto por parte da população, tiveram resultados muito satisfatórios, como a melhoria das condições de saúde no campo e nas cidades e uma diminuição nos efeitos causados pelas grandes epidemias, principalmente a febre amarela, a peste bubônica e a varíola. (ANTUNES,1999)

Foram os jesuítas os principais responsáveis por trazer da Europa o que havia de melhor em relação à cultura e aos costumes europeus. Nesse período, era muito enfatizada a influência das determinações ambientais na formação da personalidade da criança. Então, a educação era considerada um recurso fundamental para o desenvolvimento infantil (MASSIMI,2004, p. 14). Acreditavam na possibilidade de direcionar e até mesmo de corrigir o comportamento infantil.

Com a valorização da razão, proveniente do humanismo iluminista, a educação intelectual foi extremamente valorizada e a escola passou a ser complementar ao desenvolvimento da personalidade infantil. Toda a responsabilidade foi atribuída aos pais e aos professores no processo de aprendizagem da criança.(MASSIMI,2004, p. 15)

Até o século XIX, não existia uma psicologia como ciência autônoma. Os estudos sobre o comportamento e a individualidade humana vinham de outras disciplinas, como a medicina ou a filosofia, por exemplo, e denominavam-se ‘discursos psicológicos’.

Nesse período, os homens falavam sobre o destino da alma e questionavam-se sobre sua condição na Terra, preocupando-se em descobrir as leis da natureza.

A ideia positivista de que a ciência era a base para buscar qualquer tipo de explicação aos diversos fenômenos determinou também uma mudança sobre o saber humano. O indivíduo passou a ser estudado seguindo princípios da sua natureza, e qualquer tipo de intervenção teológica ou filosófica passou a ser descartada. Nesse momento, o conhecimento não se desenvolvia mais no campo especulativo ou pelo senso comum, mas pela observação junto à experimentação. Buscava-se um saber objetivo sobre o ‘eu’: os fatos da vida individual e social podiam ser explicados pelo método científico.

O desenvolvimento do estudo sobre a subjetividade atingiu vários campos sociais, anunciando novas possibilidades de relacionamento dos homens entre si e com o conhecimento . Este saber acerca da subjetividade humana surgiu de fato como um instrumento útil no domínio do projeto cultural e político de formação do cidadão brasileiro.(FREITAS M.C.de & M.Kuhlmann, 2002).

Com o aparecimento de novos estudos que colocavam o Homem como um indivíduo único, que deveria ser compreendido “cientificamente”, a diferença entre a “criança” e o “adulto” passou ser melhor compreendida. E é nesse momento que a família e a escola vão se estabelecendo e se instituindo como “um lugar” onde havia cuidados específicos com a educação e com o ensino das crianças.

Também, sob influência positivista, a pedagogia teve o apoio da psicologia experimental para poder se firmar como ciência. Desde o surgimento das escolas, é nítida a

relação entre a pedagogia e os estudos psicológicos. Nesse momento, enfatizava-se o valor político da educação como maneira de se atingir o progresso, uma educação capaz de determinar os rumos da vida individual e em sociedade.

O objetivo da educação não mais se apoiava num ideal filosófico ou religioso, mas na adaptação do indivíduo às condições ambientais, existenciais e também às mudanças do processo histórico ao qual estava inserido. Assim sendo, a psicologia foi um instrumento importante para ajustar o indivíduo e seu comportamento na sociedade. A pedagogia, por sua vez, era vista como uma ciência aplicada. Segundo Marina Massimi, houve uma forte influência no final do século XIX, pelo positivismo evolucionista de Herbert Spencer, através de sua obra *Principles of Psychology*, que coloca o desenvolvimento infantil no centro da evolução das espécies.(Massimi, 1990, p.69)

3. OS INDIVÍDUOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Na era pré-cristã, as pessoas com necessidades especiais eram colocadas à margem da sociedade e não recebiam qualquer tipo de tratamento, pois a falta de conhecimento em como lidar com o diferente fazia com que fossem excluídas do âmbito social. No período da Inquisição, os deficientes representavam o pecado e eram julgados à fogueira.

No Brasil, à época do Império, é sabido que foram criados dois institutos no Rio de Janeiro para cuidar daqueles que necessitavam de uma atenção maior e que perduram até hoje: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos

Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES.

Embora outras instituições tenham surgido a partir de então, como o Instituto Pestalozzi (1926), a Sociedade Pestalozzi (1945), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954), havia muita precariedade no atendimento daqueles considerados um peso para a família e para a sociedade. Foi apenas a partir da segunda metade do século XX que foi percebido que estas pessoas possuíam capacidades diferenciadas.(SASSAKI, 2005)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora haja, na atualidade, leis que determinam que estas crianças recebam tratamento sem distinção como, por exemplo, os artigos 205 e 206 da Constituição Federal (1988), que definem que a educação é um direito de todos e também a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069, em vigor desde 1990, um dos marcos na proteção à infância, que tem como base a proteção de maneira integral, fortalecendo a ideia de "prioridade absoluta" constitucional, há muito o que ser feito ainda.

É obrigação de todos nós o empenho para que, de fato, a inclusão infantil seja efetivada. Incluir sugere inúmeras mudanças de opinião, atitudes, mudanças de paradigmas que alteram as normas educacionais vigentes. A expectativa da inclusão infantil no âmbito escolar é propor a transformação das instituições, a fim de que possam se tornar locais propícios à formação cidadã com ensino de qualidade, com atenção especial àqueles “genericamente chamados de portadores de necessidades especiais: portadores de

deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadoras de altas habilidades (superdotados)”. (Brasil, MEC/SEESP, 1994, p.13)

É imprescindível que haja uma intensa atuação social para a promoção de políticas de inclusão além do esforço em âmbito governamental. O envolvimento de todos os setores e áreas da sociedade são bem-vindos a fim de promoverem esforços que visem eliminar preconceitos para que tenhamos uma melhor vida em sociedade.

Enfim, se avaliarmos que é recente a valorização infantil em termos históricos, é possível perceber que estamos caminhando, mesmo que a passos vagarosos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, J.L.F. **Medicina, leis e moral – pensamento médico e comportamento no Brasil (1870-1930)**. São Paulo, UNESP, 1999.

ARIES, P. **Historia social da criança e da família**. trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro, LTC, 1981.

AZEVEDO, F.. **A formação e a conquista do público infantil na educação e seus problemas**. 4a. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958, vol1.

FREITAS M.C.de e M.Kuhlmann (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo, Cortez, 2002.

FREITAS M.C.de. **História social da infância no Brasil**. 5a. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

LAJOLO, M. e R. Zilberman, **Literatura infantil brasileira – história e histórias**. 6a.ed. São Paulo, Editora Ática, 2003.

MASSIMI M., **História da psicologia brasileira – da época colonial até 1934**. São Paulo, E.P.U., 1990.

ROSSI, P. **Naufrações sem espectador - a ideia de progresso**. São Paulo, UNESP, 2000.

SASSAKI, R.K. **Como chamar as pessoas com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2005

Anais do IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

The rule of educator in the social inclusion process

Silvia Sena¹
Juliana Crema²
Angela da Silva Xavier Gregório³
Rose Reis⁴

1. Professora na Universidade Paulista
2. Especialista em Gestão Executiva em Saúde e Hospitalidade
Professora na UNIFESP
3. Professora na Prefeitura do Município de São Paulo
4. Doutoranda em Engenharia Ambiental
Professora na Universidade Paulista

RESUMO

O objetivo da pesquisa é refletir sobre o papel do educador no processo de inclusão social, é analisar as suas ações diante da escola e de diversos movimentos em prol da educação e responder os questionamentos sobre as causas que levam os indivíduos a exclusão. Os estudantes dos cursos de Pedagogia no Brasil presenciam diariamente as diversas formas de exclusão provocadas pela ausência da educação, e mesmo assim assumem o compromisso de educar. Eles discutem enquanto estudantes a proposta de contribuir para a diminuição desse problema que é rotineiro e preocupante. A amostragem da pesquisa apresenta dados oficiais do MEC / INEP, demonstrando a desigualdade da distribuição de renda no país e as condições precárias da educação. Observaram os movimentos de algumas ONG's que com as suas ferramentas de inclusão, por meio de projetos sociais realizam a reintegração escolar dos alunos de baixa renda e a sua posterior inserção no mercado de trabalho por meio da educação.

Palavras-Chave: Papel do educador na inclusão. Desigualdades. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The research objective is to reflect on the role of educator in the social inclusion process is to analyze their actions in front of the school and various movements for education and answer the questions about the causes that lead individuals to exclusion. Students of Pedagogy

in Brazil daily witness the various forms of exclusion caused by lack of education, and yet are committed to educate. They discuss students while the proposal to contribute to the reduction of this problem that is routine and worrying. The sampling survey shows official data from MEC / INEP, demonstrating the inequality of income distribution in the country and the poor state of education. They observed the movements of some NGOs that with its tools for inclusion through social projects realize the school reintegration of low-income students and their subsequent integration in the labor market through education.

Key-words: Educator's role in inclusion. Inequality. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa se propõe a responder os questionamentos dos educadores incomodados com a indiferença da iniciativa pública com a exclusão que assola o país e sacrifica as crianças de uma forma geral, mas, especialmente, os deficientes nas escolas públicas. Pelo fato de as leis instituídas pelos representantes do governo ser coerentes no papel, mas não se concretizarem na prática, suscitam as questões:

- Como lidar com o aluno deficiente em sala de aula sem especialização e sem pessoal de apoio?
- Qual o papel do professor dentro e fora da sala de aula envolvida pelos deficientes que com eles se identificam e se tornam dependentes da sua atenção?

- Qual o papel da escola na formação do cidadão deficiente que tem direitos e obrigações como os demais sem nenhuma restrição?
- Qual é o papel do governo diante de tantos deficientes na miséria social do país?
- O educador sem apoio das instituições e do sistema é capaz de desenvolver a inclusão dos deficientes diante de tantas dificuldades?

A justificativa da pesquisa é levar aos alunos informações sobre a inexistência da igualdade no Brasil, desde a invasão pelos portugueses e por outras nações.

Com os invasores desta terra, os novos moradores submeteram os nativos ao poder e instalaram as diferenças socioeconômicas. Logo após a chegada dos estrangeiros, os jesuítas da Companhia de Jesus vieram para catequizar os índios e os filhos dos colonos na busca de novos catequizadores. As escolas tinham a função de atrair e despertar nas crianças e nos jovens o desejo pela vida religiosa. O ensino era exclusivo para o sexo masculino e os pais priorizavam os primogênitos para dar continuidade aos negócios da família. As crianças do sexo feminino eram excluídas dessa possibilidade. A escola não era para todos e a frequência era da classe dominante.

A metodologia escolhida para a investigação da história das desigualdades no Brasil e os movimentos em prol da educação foi a pesquisa bibliográfica e eletrônica. A hipótese é que se as pessoas conhecerem a história da evolução e os passos e/ou percursos empreendidos nestes quinhentos anos de educação brasileira, compreenderão a manutenção e permanência da exclusão educacional normal e, especialmente, a do deficiente.

A contextualização elegeu para ajudar a pensar esta pesquisa um referencial teórico que discute o percurso da educação no Brasil e a sua importância na empregabilidade daquele que estuda, como: Aranha, (1996) com a História da Educação; Araújo (2005) com Desempenho Escolar como Ferramenta de Exclusão Social; Baptista (1997), com a Auto Avaliação das Perspectivas Educacionais em Crianças; BRAMA KUMARIS (2006); CARNEIRO (2005) fala da Mulher Negra; GADOTTI (2002), e vários investigadores que analisam a evolução e os revéses da educação como CASTILHO (2005), CHIBLI (2004), CUNHA (1985), e TOMAZI (1993) que viaja na Sociologia da Educação.

1. O PERCURSO DA DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O ensino aplicado pelos padres jesuítas era totalmente diferente da realidade das colônias, não contribuía em nada com a modificação da estrutura da vida social e econômica do Brasil; na verdade, oferecia um ensino sem utilidade prática visível para a mão de obra, cuja necessidade era somente atividade de produção, nem para administração, muito menos para uma prática na economia, fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

A fim de recrutar servidores e fiéis, índios e brancos foram atingidos pela ação educadora aplicada pelos padres jesuítas, assegurando, através da catequese, a conversão da população indígena. Ministravam a princípio a educação elementar para a população indígena e branca em geral (exceto as mulheres) e a educação média somente era aplicada para os homens da classe dominante, preparando-os inclusive para ingresso na classe sacerdotal.

Aqueles que ingressassem no sacerdócio teriam com exclusividade a educação superior religiosa e aqueles que não descobriam vocação religiosa, eram encaminhados à Europa para concluir os estudos, principalmente em Coimbra.

Como podemos observar, não vem de hoje a possibilidade de estudo através das condições financeiras; existe sim, desde o descobrimento, essa ação separatista entre etnias, classe econômica e cultural, deixando na condição de excluído a maioria da população e, somente aqueles que possuem condições financeiras, podem usufruir o melhor que a educação tem a oferecer.

Verificam-se desigualdades em todas as sociedades e estas são explicadas de diversas formas. Nosso interesse é analisar as desigualdades educacionais. “A vida de um analfabeto é uma interminável caminhada de envergonhamento, de exclusão social” (TOMAZI, 1993, p. 67).

As desigualdades educacionais têm intensa ligação com as que se dão em outros níveis realimentando essas desigualdades, formando muitas vezes um círculo vicioso. O indivíduo analfabeto é um exemplo disto, por ser pobre, a pobreza o mantém analfabeto. Nossa sociedade é toda organizada e programada para pessoas que sabem ler e escrever, por menor que seja esse conhecimento.

De acordo com Gadotti, (2002) Antônio Gramsci (1891-1937), era um pensador, italiano, militante que se destacava na oposição e lutava por uma educação de qualidade e apontava diferenças entre a educação científica e a profissional: “A multiplicação de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer à impressão

de possuir uma tendência democrática” (GADOTTI, 2002, p.140-141). Fazer crescer a oferta de escola profissionalizante não é a melhor forma de tornar um cidadão governante. O que dá a entender neste caso, é que os cargos de cunho intelectual, só podem ser exercidos pelos descendentes dos que já estão no poder. Segundo esse mesmo autor:

“Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados - no sentido de governo com o consentimento dos governados -, assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar” (GADOTTI, 2002, p.140-141).

A formação técnica é oferecida à população de baixa renda que é preparada apenas para exercer trabalhos operacionais, sem questionamentos.

É assegurado por lei que todo cidadão tem direito ao acesso à escola pública, gratuita e de qualidade, mas a condição social para esses acessos está em igualdade? Em todos os cantos do nosso país, as escolas públicas têm condições de atender a esses direitos? De acordo com Gadotti,

“Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de

modo a restringir a camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a "iniciativa privada" no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens "juridicamente" fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência" (GADOTTI, 2002, p.140-141).

GRAMSCI confirma a forma da classe dominante alienar a classe trabalhadora, utilizando a educação como instrumento para esta dominação, qualificando-os para trabalhos manuais, enquanto a elite é educada para exercer funções de cunho intelectual.

Para Aranha (1996):

"A concepção problematizadora da educação, ao contrário, baseia-se em outra compreensão da consciência e do mundo, típica da fenomenologia. Considera que conhecer não pode ser o ato de uma "doação" do educador ao educando, mas um processo que se estabelece no contato do homem com o mundo vivido. E este não é estático, mas dinâmico, em contínua transformação" (ARANHA (1996, p. 61).

No sistema capitalista, o sistema escolar fundamental já nasceu de forma desigual, pois até o início do século XX a escola servia basicamente aos filhos das classes dominantes e médias. Os filhos dos trabalhadores, quase sempre, eram excluídos, tendo acesso apenas às escolas das igrejas (dominicais) ou às que muitas vezes existiam no interior das fábricas. No final do século XIX e

início do XX, devido à pressão dos trabalhadores e à necessidade dos empresários de uma força de trabalho mais qualificada, inicia-se o processo de generalização do ensino elementar, atingindo os filhos das classes trabalhadoras, mas já evidenciando a qualidade inferior em relação ao ensino oferecido às classes dominantes e médias. Já o ensino secundário era oferecido aos filhos dos trabalhadores para qualificá-los para o trabalho industrial, como "quadros médios", enquanto os filhos da classe dominante eram preparados para o ensino superior e para ocupação de cargos de gerência e administração no setor público e privado.

As desigualdades continuam a existir, pois quem domina em uma dada sociedade usa outros instrumentos para se manter no poder. O sistema educacional - o escolar - é um desses instrumentos. No Brasil, até o final do século XIX, nossa educação era tradicional dominada pelos jesuítas que deixaram o legado de um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subsistência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os doutores (GADOTTI, 2002, p.230-231). A educação imposta pelos jesuítas contribuiu ainda mais com a discriminação entre classes, pois somente as elites tinham uma educação de qualidade, enquanto as classes populares viviam em um estado de alienação.

Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que tem por objetivo reconstruir a sociedade através da

educação. Com sede na Cidade do Rio de Janeiro, é uma Sociedade Civil, sem finalidade lucrativa, de Utilidade Pública (Federal e Estadual) apartidária e pluralista. Caracterizou-se por defender a formação cultural e o aperfeiçoamento profissional do educador, através de cursos, congressos e Semanas da Educação, realizados em várias capitais e cidades brasileiras.

Na década de 20, foram realizadas reformas importantes que impulsionaram um debate educacional que superou gradativamente a educação jesuítica tradicional. Os anos 60 foram marcantes para a educação no Brasil, período em que tivemos importantes movimentos populares em prol da educação como em Recife – Movimento de Cultura Popular (MCP), que contou com Paulo Freire - Professor de Português com formação em Direito, foi assistente e diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI/PE, onde desenvolveu suas primeiras experiências com educação de trabalhadores, Paulo Freire, considerado um dos maiores educadores deste século, criou um método de ensino que foi adotado pelo governo federal no início da década de 60. Em 1968, durante o seu exílio, no Chile, escreveu “Pedagogia do Oprimido” considerada uma das melhores produções.

Como diretor do Departamento da Formação da Cultura, a meta desse movimento era de assegurar educação gratuita para todos. Em Natal – Campanha “De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler”, único movimento a aplicar recursos públicos dentro da rede de escolas públicas, a defesa da escola pública foi colocada em prática pela Secretaria Municipal de Educação que numa rede escolar assegurou matrícula para todos numa política de ensino gratuito e laico. No âmbito da Igreja Católica – Movimento de Educação de Base (MEB), único

movimento a penetrar eficientemente na área rural, com objetivos confessionais e catequéticos, às vezes não explicitados; na UNE - União Nacional dos Estudantes. Centro Popular de Cultura (CPC), quarto grande movimento popular dos anos 60, possuía regimento interno próprio, autonomia administrativa e financeira. A partir de 1963 (I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular), começou a abrir espaço para trabalhos de alfabetização junto às classes subordinadas, tentou organizar-se como empresa prestadora de serviços, porém, necessitou da União para dois de seus projetos principais: construção de teatro no prédio da UNE e Campanha de Alfabetização. Com estes movimentos ocorreram oportunidades de prática de cultura popular que conflitaram com a educação conservadora.

Paulo Freire se destacou na educação; nascido em Recife, em 1921, conheceu desde cedo a pobreza do Nordeste do Brasil, desde a adolescência engajou-se na formação de jovens e adultos trabalhadores. Formado em Direito, não exerceu a profissão, pois preferiu dedicar-se a projetos de educação e alfabetização. Nos anos 50, quando se pensava apenas em reposição de conteúdos perdidos para a educação de jovens e adultos, Paulo Freire propunha uma pedagogia específica e associava estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política.

Foi exilado pelo golpe militar de 1964, passou 75 dias na prisão acusado de “ignorante e subversivo”, voltou para o Brasil pela primeira vez em 1979 e definitivamente em 1980, com um forte desejo de reaprender o Brasil. Devemos realçar em seu retorno a sua atividade acadêmica, ministrou aulas e cursos especiais, fez conferências e orientou teses, demonstrando uma enorme vitalidade e produtividade. Não era

a primeira vez que se dedicava ao ensino público, trabalhou durante muito tempo dedicando-se ao ensino de pessoas que não possuíam condições de frequentar uma escola, aliás, esse foco que trilhou durante muitos anos em Recife, sempre estabeleceu um encontro entre a escola e as famílias, começou dentro de sua própria casa, em seguida os moradores de seu bairro. Foi diretor do SESI (uma instituição de objetivos assistenciais) em Pernambuco, que, segundo o próprio Paulo Freire “é uma instituição criada em momentos lúcidos da classe dominante brasileira”, dirigia o setor de educação cuidava das escolas primárias para as crianças filhos de operários, se fazendo educação durante 10 anos, sempre se dedicando a educação de massas populares, aprendendo métodos de trabalhar através da relação escola e família em todos os núcleos, na zona urbana e zona rural.

1.1.Situação atual da educação no Brasil

No Brasil, segundo o MEC/INEP - MEC – Ministério da Educação / INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira no Brasil, existem várias razões para o fracasso na alfabetização de jovens: escolas de baixa qualidade, principalmente em regiões e cidades mais pobres do país, trabalho precoce, baixa escolarização e despreparo da rede de ensino. De acordo com o MEC/INEP, o mais preocupante é o baixo desempenho dos sistemas de ensino, no qual caracteriza-se por baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade e, pior ainda, atinge crianças mais jovens. Porém, tem atualmente, plenas condições do ponto de vista de recursos econômicos e de qualificação de seus docentes, para enfrentar o desafio de

alfabetizar seus mais de 16 milhões de analfabetos, porém, o próprio conceito de analfabetismo sofreu alterações ao longo do tempo, enquanto o IBGE em suas estatísticas considera alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece, cada vez mais no mundo é adotado o conceito de analfabeto funcional, que inclui todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas mais adequada à realidade econômica e tecnológica do mundo contemporâneo, assim, o número de analfabetos salta para 30 milhões considerando a população de 15 anos ou mais.

A explicação do fracasso escolar entre membros das classes mais pobres normalmente está recheada de preconceitos e estereótipos que procuram demonstrar a existência de alguma deficiência congênita ou adquirida que faz com que essas pessoas tenham um rendimento abaixo do “normal”, comparando-se com os resultados alcançados pelos indivíduos integrantes das classes dominantes na sociedade (TOMAZI, 1993, p. 68).

O Brasil (segundo o MEC/INEP) apresenta uma das piores concentrações de renda do mundo, onde a renda dos 20% mais ricos é 32 vezes maior que a dos 20% mais pobres e isso não muda na distribuição da educação e do analfabetismo. Enquanto a taxa de analfabetismo nos domicílios em que o rendimento é superior a 1,4%, nos que é inferior a um salário mínimo é quase 29%. No nordeste essa situação é ainda pior, o analfabetismo nas famílias mais pobres é vinte vezes maior do que nas famílias mais ricas. Em 1993 algumas estatísticas indicavam que no Brasil 88% a 95% das crianças em idade escolar tiveram acesso à escola. Ao se analisarem as estatísticas de oferta de vagas também se detectou a mesma situação

de acordo com José Goldemberg, (1993. Apud Folha de São Paulo, 14/11/1993).

Existem vagas para a grande maioria das crianças em idade escolar. Somente em alguns pontos mais distantes e afastados, no norte e nordeste, falta espaço físico para abrigar quem quer e deve ter uma formação escolar de educação básica, porém, esta realidade trouxe um grande problema, pois há trinta ou quarenta anos, a escola de qualidade pública ou privada era um privilégio das classes média e alta. Com a “invasão dos pobres (Tomazi,1993,p. 69) e a proliferação de escolas, diminuiu-se o investimento na formação de professores e equipamentos, ocorrendo um rebaixamento da qualidade de ensino principalmente em nível de ensino público. A escolarização tem se elevado e o analfabetismo diminuído. Em 1950, o índice de estudantes era de 36,2% passando para 88% em 1990. Já o índice de analfabetos era de 50,6% em 1950 passando para 18,4% em 1990, considerando o analfabetismo em maiores de 5 anos. Escolarização mede crianças de sete a catorze anos que estão na escola (Goldemberg, 1993, pag. 45).

Na mesma pesquisa do MEC / INEP, foi detectado que está havendo uma escolarização incompleta, as crianças não ficam na escola, pois a maioria estuda apenas um ano e o número de crianças que continua estudando vai diminuindo cada vez mais. Muitos de nós estamos descobrindo nossos direitos e deveres e que é preciso exercer essa cidadania, algo que durante muito tempo não sabíamos o que era. Essa descoberta nos leva a construir um futuro mais digno para sua comunidade, com isso uma história é transformada, uma situação se torna mais clara, e um futuro sonhado fica mais perto de ser realizado. A escola tem contribuído para essa transformação, alunos aprendem a aprender, filtram e interpretam informações,

usam a linguagem com propriedade, aprendem a trabalhar em grupo e isso é exercer cidadania. Estão aprendendo a mobilizar conhecimentos para intervir na realidade. Ongs organizadas como o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré - CEASM, o Geledés -Instituto da Mulher Negra, Instituto Razão Social, Instituto Ayrton Senna entre outros.

2. INSTITUIÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E A EDUCAÇÃO

Existem no Brasil pessoas que se preocupam com toda essa fração de excluídos em nossa população e se reúnem em busca do ideal de integrá-los novamente à sociedade, através de educação, artes, oficinas culturais, artesanais e profissionalizantes, além de debates e palestras dentro de congressos e fóruns, ora levando seu trabalho nas comunidades, ora atraindo o público para dentro de seus projetos e programas. Com o início deste capítulo, traremos amostras de grande importância de ONGs - organizações não governamentais - que buscam a melhora da exclusão social, voltadas a ideologias como exemplo, o preconceito racial e sexual, além da diminuição do atraso escolar como forma de exclusão.

Exemplos de luta contra a exclusão social - Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré. O Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 15 de agosto de 1997. O CEASM atua no conjunto de comunidades populares da Maré, área da cidade do Rio de Janeiro que reúne cerca de 130 mil moradores. O Centro foi fundado e é dirigido por moradores e ex-moradores locais que, em sua maioria, conseguiram chegar à universidade. Os projetos desenvolvidos pelo CEASM visam superar as

condições de pobreza e exclusão existentes na Maré, apontado como o terceiro bairro de pior Índice de Desenvolvimento Humano da cidade. Famosa pela miséria e violência, a área é dividida entre facções do tráfico como Comando Vermelho e Terceiro Comando. A fim de cumprir seu papel, o Centro vem atuando no campo da educação, cultura e geração de renda e trabalho. Iniciou suas atividades com um pré-vestibular comunitário e, atualmente, atinge milhares de moradores com catorze projetos diferenciados: Línguas, informática, alfabetização, ensino fundamental e médio, pré-vestibular, biblioteca, jornal comunitário, formação em vídeo, fotografia, produção gráfica, guia de museus, teatro, música, capoeira, observatório social das favelas, centro de memória do bairro, e outros. O objetivo maior das diferentes atividades é estender aos moradores e dar acesso a novos produtos culturais e, também, meios para sua elaboração. Com a presença do CEASM no cenário social da Maré, criou-se uma nova perspectiva de reivindicação comunitária: a aquisição de bens culturais como caminho para conquista definitiva da cidadania.

A proposta do CEASM é de desenvolver atividades que possam ser não apenas assimiladas, mas também executadas pelos jovens e demais moradores da Maré. Para tanto, eles recebem auxílio financeiro sob a forma de bolsas, orientação e formação profissional, ética e cidadã, além de outros estímulos, que fortalecem o envolvimento com sua comunidade. As atividades são desenvolvidas a partir de parcerias realizadas com os poderes públicos, empresas públicas e privadas, ONGs instituições e pessoas físicas. Petrobrás, Light, Infraero, BNDES, Prefeitura do Rio de Janeiro, Embaixada do Canadá e Ashoka são exemplos dessa parceria.

O Geledés, Instituto da Mulher Negra, criado há dezessete anos, é uma organização não governamental de mulheres negras, voltada para o combate à discriminação racial e sexual. Surgiu do entendimento de que as mulheres negras devem assumir a responsabilidade de encaminhar politicamente as suas questões específicas e interferir nas questões gerais da sociedade brasileira e da população negra em particular, pois além dos problemas socioeconômicos, a questão racial e as facetas cruéis do racismo no Brasil, são um aditivo a mais na problemática da exclusão social, pois se por um lado os excluídos são muito pobres, por outro, os pobres, são predominantemente negros. O Instituto se estruturou em dois programas básicos: Comunicação e Direitos Humanos.

O programa de comunicação tem por objetivo dar suporte ao programa de direitos humanos através da produção e exibição de vídeos, elaboração de panfletos, folhetos, cartazes, cartilhas realização de eventos e intervenção na mídia, de forma a dialogar com a sociedade civil sobre as questões referentes a gênero e raça. Já o programa de direitos humanos tem como objetivos gerais desenvolver atividades com o intuito de proteger, assegurar e expandir os direitos básicos de cidadania da população negra e é composto de seis programas: S.O.S Racismo – Oferece assistência legal e gratuita para vítimas de discriminação racial. Coordenação de Juventude – Objetiva conscientização da juventude negra sobre as diferentes formas de exclusão social e contribui para organização política e propositiva da juventude, articulando trabalhos conjuntos com outras organizações e com outros movimentos sociais. Promotoras Legais Populares – Tem por objetivo a capacitação legal de lideranças comunitárias femininas em

direitos humanos e das mulheres, no sentido de multiplicar informações nesses temas, fortalecendo a busca da cidadania e acesso a justiça. No entanto, a partir do tema de nossa monografia estes são os projetos mais importantes de inclusão social. Projeto Brio de Oportunidades que oferece cursos profissionalizantes e de cidadania para jovens e adolescentes negros, na faixa etária de catorze a vinte e um anos - distribuídos igualmente entre homens e mulheres, através de instituições de reconhecida excelência na capacitação profissional.

Projeto Geração XXI – É uma ação afirmativa com duração de 9 anos, que assegurará a vida escolar de 21 adolescentes negros, sendo doze meninas e nove meninos, da cidade de São Paulo na sede do Geledés, do último ano do ensino fundamental até a conclusão da universidade, produzindo condições de que estes adolescentes desenvolvam seus talentos, tenham acesso a novas linguagens e tecnologias, suplementação escolar, cidadania e cultura, comunicação e benefícios diretos como assistência odontológica e médica, custeio dos estudos e ajuda de custo mensal para o adolescente e sua família. O Geledés executa o projeto em parceria com a Fundação Bank Boston e a Fundação Cultural Palmares.

2.1. Projeto além das letras

C no trabalho criado pela Secretaria de Educação. Isso só mostra que o primeiro a se envolver nestes projetos foi o poder público, a instituição seleciona as boas ideias e investe. Os beneficiados com este projeto já passam de 31.920 alunos em 20 municípios, gerando emprego para 982 professores envolvidos no projeto, o patrocínio é da Fundação Avina,

Gerdau, IBM, e Instituto Razão Social. O custo por cidade é de R\$ 15 mil e os resultados são um índice de aprovação e alfabetização em média, nas cidades de 80% a 90%, já na 1ª série. A taxa de aprovação média no ensino fundamental segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) de 2002 era de 79,6%.

No Programa “Acelera Brasil” e Projeto “Se Liga”, o “Instituto Ayrton Senna” desenvolveu uma metodologia própria para reciclar a educação pública. Possui dois projetos: O projeto “Se liga” e o projeto “Acelera Brasil”, ambos de alfabetização para reverter o atraso escolar, dentro das próprias classes de escolas públicas, municipais e estaduais, em que técnicos do Instituto elaboram um plano de ação com a Secretaria da Educação de um município ou Estado, turmas especiais com professores que passaram por treinamentos específicos, são criadas para atender os alunos defasados, uma avaliação rigorosa é realizada pela Fundação Carlos Chagas. Os alunos beneficiados passam de 89.899 em 882 municípios, emprega e capacita 6.347 professores e tem parceria como os institutos VIVO, Nokia, Empresários pelo Desenvolvimento Humano, Instituto Votorantim, Fundação Vale do Rio Doce, Martins Distribuidora, Banco Triangulo e Fundação Lemann e o projeto Acelera conseguiu 97,7% de promoção dos alunos e o “Se Liga” teve 91% de alfabetizados nas escolas apoiadas.

Para Margareth Goldenberg, diretora executiva do Instituto Ayrton Senna, os bons resultados dos programas vêm influenciando até os políticos, pois nos 882 municípios com programas do Instituto 80 % dos seus Prefeitos foram reeleitos, no último pleito de 2004 e os

próprios candidatos da oposição prometiam dar continuidade ao programa.

A vivência dos valores na educação foi pesquisada em 58 países em 1995 e revelou que os povos de todo o mundo almejam valores semelhantes na vida como paz, liberdade, amor, união, honestidade, respeito. Com base nessa pesquisa foi criado o Projeto “Vivendo Valores” que deu origem ao Programa “Vivendo valores na Educação - VIVE, que hoje é desenvolvido em escolas de mais de 70 países. O VIVE é um programa educativo internacional em valores humanos. Oferece uma variedade de atividades experiências e metodologias práticas para professores e facilitadores capacitarem crianças e jovens a expor e desenvolver valores. O VIVE é um programa educativo sem finalidade lucrativa, que começou em 1995 como resultado de uma parceria entre educadores do mundo todo. Atualmente, é apoiado pela Unesco e patrocinado pelo Comitê Espanhol do Unicef, pela Sociedade Planetária e pela Organização Brahma Kumaris, sob consultoria da divisão de Educação do Unicef (Nova York). Os objetivos desse programa são:

- Ajudar indivíduos a pensar e refletir sobre diferentes valores e as implicações práticas de expressá-los para si mesmos, para comunidade e para o mundo;
- Aprofundar o entendimento, a motivação e a responsabilidade de fazer escolhas pessoais e sociais positivas;
- Inspirar indivíduos a escolher seus próprios valores pessoais, sociais, morais e espirituais, cientes dos métodos práticos para desenvolvê-los a aprofundá-los;
- Encorajar educadores a tutores a olhar para a educação como uma filosofia de

vida, e por meio dela facilitar o crescimento geral, o desenvolvimento e as escolhas do aluno, de modo a integrá-lo na comunidade com respeito, confiança e propósito.

O desafio do VIVE tem sido o de desenvolver um processo educacional no qual se envolva a equipe de docente, discentes, quadro de funcionários, família e comunidade acreditando que a identificação do ato de educar é o florescer das potencialidades internas e não mera imposição de informações. Deve-se compartilhar responsabilidades no que concerne à formação da cidadania e de ações efetivas como facilitadores no caminho de construção de uma sociedade melhor, fundamentalmente a partir da escola temos que recusar a violência e desenvolver uma cultura de paz.

Mediante as atividades de comunicação, criatividade, visualização e silêncio, os valores autênticos são resgatados o que interferem positivamente na vida profissional e pessoal dos participantes. Os educadores também recebem orientações sobre como usar e aplicar na prática os materiais de apoio oferecidos pelo programa. O curso possui uma carga horária de oito horas, seu formato é flexível de acordo com a disponibilidade da instituição que o solicita. O programa “Vivendo Valores na Educação” é oferecido gratuitamente e não implica em custos adicionais para instituição escolar ou comunitária nem para os alunos. As apresentações do programa, bem como cursos e treinamentos, são agendadas pela Organização Brahma Kumaris em suas sedes.

A Brahma Kumaris é uma organização internacional não governamental, sem fins lucrativos, com status consultivo geral no Conselho Econômico e Social nas Nações Unidas e status consultivo no UNICEF. Desde 1937, com escolas em mais de 86 países, vem

oferecendo uma educação para valorização do ser humano. O Instituto Vivendo Valores (VIVE), organizado pela Organização Brahma Kumaris, além de oferecer o “Programa Vivendo Valores na Educação”, também possui o “Programa Vivendo Valores Crianças de Rua em Situação de Risco” e o “Programa Vivendo Valores na Saúde”, que também precisa de médicos e agentes hospitalares.

A Fundação Gol de Letra, criada em dezembro de 1998 pelos ex-jogadores de futebol Raí e Leonardo, deu o pontapé inicial para a realização de um sonho que era a possibilidade de oferecer oportunidades de acesso à educação e à cultura para crianças de baixa renda. O contato com esportistas que não tiveram essa chance, e passaram por diversas dificuldades para conquistarem o sucesso, reforçou a ideia de investir na formação ampla e usar o esporte como uma das linguagens, inserida no contexto metodológico para o crescimento individual e coletivo. Para colocar esses ideais em prática, a Fundação procurou pessoas e grupos como o Instituto Ayrton Senna, o Cenpec, a Casa do Teatro, a Fundação Abrinq para absorver novos conhecimentos e criar a metodologia e a linha pedagógica da instituição. O bairro de Tremembé, mais precisamente a Vila Albertina, foi escolhido como local onde a primeira unidade seria instalada pela proximidade com a comunidade, o que impulsionaria o contato com os atores sociais da região, formando uma rede de atuação.

Num prédio cedido pelo Governo do Estado de São Paulo, começaram a reforma e preparação da infraestrutura local com o apoio financeiro do BNDES e da Fundação Kellogs.

Em agosto de 1999, a Fundação Gol de Letra abriu suas portas com o início do projeto Virando o Jogo que visa. Desde então, crianças com idade entre 7 e 14 anos, integrantes do

projeto frequentam atividades de complementação escolar. Artes plásticas, dança, teatro, leitura e escrita, informática e esportes são as linguagens utilizadas para despertar um novo olhar para o mundo, estimulando o prazer de aprender e de transformar a realidade. Mas as crianças não são o único foco de atuação da Fundação Gol de Letra. Os adolescentes também são personagens de sua história. O projeto “Cara da Vila” foi o trabalho pioneiro com jovens, reunidos em oficinas de vídeo, hip hop, teatro e fotografia, eles pesquisaram a história do bairro e transformaram as novas descobertas em expressões artísticas de cada linguagem.

O projeto “Cara da Vila” pode ser considerado o embrião do Programa de Formação de Agentes Comunitários, desenvolvido atualmente pela Fundação e direcionado para jovens e adultos do bairro de Vila Albertina; a proposta tem como objetivo formar cidadãos autônomos.

Em setembro de 2001, a Fundação Gol de Letra ampliou sua atuação abrindo uma sede em Niterói. Na unidade carioca, as crianças participam do Programa Dois Toques. As atividades de complementação escolar são realizadas com o uso de linguagens como a dança, a arte, o esporte, a música. Um ano depois, a unidade Niterói ampliou a sua atuação com o programa Aprendizes. Direcionado para jovens com idade entre catorze a quinze anos, o projeto tem como objetivo formá-los para atuarem como monitores, na instituição e também representá-la em diferentes espaços. Para isso, frequentam atividades de informática, biblioteca, educação física, cidadania e música, complementando a grade do Programa Dois Toques.

3. INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA ESCOLA

Neste capítulo apresentaremos a importância da atuação do educador de um modo geral para trabalhar a inclusão social. Afinal, qual postura o educador deve assumir perante uma situação de exclusão de um aluno dentro da sala de aula? Exclusão esta que pode se apresentar por separação da classe através de elitização de grupos de alunos, atraso no rendimento escolar, deficiências e outras. Demonstrar o entusiasmo, compromisso de alguns profissionais e instituições educacionais, buscando atingir um grande número de indivíduos excluídos para a reintegração social, trazendo para dentro da sala de aula a realidade extraescolar e respeitando o individual de cada caso.

A escola inclusiva e o papel do professor em relação com a inclusão no Brasil é imposta. Eles são obrigados a interagir com alunos e os incluir com outros alunos. Isso é feito pela boa vontade do professor, entusiasmo, convicção e trabalho dedicado e pessoal. O ideal é que haja apoio institucional, social e municipal para conseguir fazer com que a inclusão seja uma realidade dentro da escola e de forma suave, sem imposição. A luta por uma escola inclusiva é a mesma luta que a do SOS Racismo, a da Associação Abraço e a de tantas outras organizações que procuram a não discriminação e a inserção de todos os cidadãos com direitos e deveres iguais. O trabalho dos docentes - de apoio educativo - não se resume à escola, não começa nem termina aí. Tem que ter uma vertente comunitária muito forte, que, de alguma forma, faça com que os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais sejam minimamente assegurados.

Conforme pesquisa de campo, algumas mães reclamam que o filho não tem vontade ir para a escola alegando que o professor o discrimina por não estar limpo e bem vestido, (estar maltrapilho, malcheiroso). As pesquisadoras conforme observação em campo relata que os professores confirmam: “é mais fácil ver os alunos por trás de uma roupinha limpa e de cabelo penteadinho”. Compreende-se que o professor deve atender cada aluno em sua especificidade, e fazer com que este saiba utilizar os mais diversos ambientes, fundamentais para o seu desenvolvimento educativo.

É necessário trabalhar o papel da escola e do professor na inclusão em âmbito nacional, atingir uma grande quantidade de pessoas e isso pode ser possível através da escola, o espaço onde se constrói conhecimento e se aprende cidadania e é possível costurar o conhecimento cultural dos que já estão e dos que estão chegando. É possível através de conceitos interiorizados, na prática podemos despertar o sentimento de inclusão na escola.

A Revista Nova Escola levantou a questão de que o acesso dos excluídos à escola prejudicaria a qualidade do ensino público no Brasil, o que para o professor Lino de Macedo (Forum, 2006), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo a resposta é sim, a escola estava despreparada para ter alunos que não se encaixavam num modelo preestabelecido. E agora é preciso encontrar um meio de ensinar a todos, respeitando a individualidade de cada um.

Para Rose Neubauer, pesquisadora e Secretária da Educação do Estado de São Paulo e Professora Doutora da Faculdade de Educação da USP, Presidente do Protagonistés – Instituto de Protagonismo Jovem e Educação, São Paulo, é impossível comparar a escola atual com a

escola do passado. Ela diz que a escola aparenta ser melhor, mas na verdade excluía milhões de crianças e jovens que se tornavam analfabetos e até mesmo marginais. Só depois de incluir todos na escola é que se pode falar sobre qualidade, outras colocações é fantasia. Paulo Freire (2003, p. 61-2) acreditava ser possível reverter esse quadro de exclusão a partir de uma postura política social do professor em sala de aula. Nós devemos procurar essas mudanças, o professor não é apolítico, deve ter bem claro qual sua posição na sociedade e decidido então, faz-se um trabalho de envolvimento de seus alunos na sociedade, de forma construída, independente, sabendo que seu papel pode mudar a história e que a sociedade somos nós.

O professor tem o papel de incluir os alunos excluídos no grupo dos demais alunos da classe, trabalhando todo e qualquer tipo de preconceito vigente, dando acesso ao conhecimento, trazendo para junto de si, os que têm maiores dificuldades de aprendizado. As atividades propostas devem fazer com que todos sejam capazes de realizá-las, mesmo que cada um a seu tempo. É preciso educar para a cidadania, instruir com valores e mostrar que a preocupação com o futuro deve ser dupla, individual e social. O desejo de transformação é humano e é passado por meio de ações educativas; em sala de aula, o professor tem que ter compromisso com a realidade extraescolar.

O professor equilibrado sabe o que deve ser conservado e o que tem de ser transformado, independentemente de sua opção política partidária, seu compromisso é com a educação, e o valor de um professor é de como seus alunos aprendem, quando estes se tornam indivíduos independentes, capazes de discernir entre o certo e o errado numa sociedade, e equilibra o lado individual com o social. O mestre percebe que sua forma de transmitir

conhecimento não foi em vão. É verdadeiramente uma satisfação para o professor ver que seus alunos romperam a barreiras dos excluídos, dos marginalizados e se tornam cidadãos autossustentáveis, honestos competentes em suas funções morais e sociais.

4. PROFESSORES QUE TRABALHAM A INCLUSÃO EM SALA DE AULA

Nos anos 80 e 90, foram muitas as pesquisas sobre rendimento escolar, associadas a vários tipos de escolas e variação socioeconômica, nas quais, Rose Neubauer participou de várias delas na área de currículo e avaliação. Algumas pesquisas com alunos de escolas públicas demonstraram que a cada repetência, o desempenho do aluno era cada vez pior devido às circunstâncias desestimuladoras a que eram submetidos e a diminuição da autoconfiança como aprendizes. Os fatores analisados foram a duração do período escolar, assiduidade dos professores, existência de material didático, presença de coordenação pedagógica, e garantia de aulas de recuperação, fatores determinantes para um bom desempenho. No início dos anos 90, 1,5 milhões de alunos foram expulsos ou fracassaram na escola, chocando-se com índices de violência e miséria no país.

Após a promulgação da nova LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ampliou-se a possibilidade de avanço e respeito à aprendizagem dos alunos. Propôs-se a aprendizagem através de Progressão Continuada na forma de ciclos: além da ampliação da jornada escolar, recuperação paralela e contínua, propostas de aceleração de aprendizagem para alunos multi repetentes, com defasagem idade X série, além da

reclassificação de estudos para todos aqueles que conseguem aprender, independente da frequência às escolas. Revolucionária, a nova LDBN, cria acesso de conhecimentos para uma população não atingida antigamente. Os trabalhos de oficinas foram enriquecidos a partir de 1997, com os resultados do sistema de avaliação do rendimento escolar. Toma-se a decisão de investimento em cursos de capacitação profissional para os professores ofertados pelas Universidades. Passam a ocorrer quedas enormes nas taxas de evasão, e as famílias passaram a reconhecer que a melhora para seus filhos vinha da permanência na escola, pois tinham maior chance de recuperação e aprendizado.

Sair do tradicional e incorporar a progressão continuada demanda uma sistemática trabalhosa, detalhada, cuidadosa e criteriosa. O Projeto Ipê vem para ajudar o professor na escola, na avaliação, acompanhamento e recuperação dos alunos. Organizar a cada ano, grupos de alunos com fichas individuais, avaliação, com noção de que alguns deveriam ser mais estimulados e reforçados para alcançar o desempenho esperado. Isso obriga um conjunto de todos, diretores, coordenadores pedagógicos, professores a organizar um planejamento pedagógico criterioso e aulas de recuperação paralelas. Os resultados foram atingidos, pois antigamente quem sofria a marca do fracasso era o aluno e não a escola como um todo. Os professores devem encorajar os alunos a trilhar o caminho da inclusão, estimular, motivar, lutar pela boa escola e não simplesmente excluir.

A Educação Popular nos Estados Unidos, Japão e países europeus adota como ferramenta de inclusão social a educação popular. Embora os países do continente europeu possuam as melhores taxas de

desenvolvimento humano, enfrentam problemas com a exclusão social, provenientes de populações refugiadas, moradores de rua e imigrantes em busca de trabalho, que formam uma classe à margem dos elevados padrões locais. A educação popular através da internacionalização não é desconhecida do Ministério da Educação do Brasil, que acompanha essa expansão por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. O pensamento freiriano deve ser natural e fundamental assim como a sua penetração nos países que buscam uma pedagogia libertadora. Ele é a contribuição brasileira para o mundo, observa a Coordenadora Pedagógica do SECAD - Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Maria Margarida Machado Maria Margarida Machado, para o professor Luiz Eduardo Wandelely Luiz Eduardo Wanderley, professor, Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP).

O sucesso da educação popular deve-se por assumir as características da classe. Na Colômbia, a educação popular se caracterizou na questão da paz e da infância, devido à Guerrilha; na Bolívia, a maior preocupação é com os nativos indígenas.

Na verdade, a educação popular nasce na América Latina e se expande pelo mundo, como uma pedagogia aplicada em tempo de exclusão. Porém, não adianta dar o peixe, devemos ensinar a pescar, é necessário que além da leitura, os alfabetizados desenvolvam senso crítico e não somente o que se relaciona com a alfabetização, mas também o que diz respeito ao desenvolvimento sustentável e sexualidade.

A grande meta da educação popular é a ideia que o indivíduo seja o autor de sua inclusão e, para essa ideia se concretizar, o

indivíduo deve estar apto a buscar o que é seu por direito, sendo responsabilidade do educador inserir este sentimento na comunidade. Dentro deste projeto o NTC (Núcleos de Trabalhos Comunitários – PUC SP), possui cursos de capacitação que buscam despertar no educador a sensibilidade política com caráter mobilizador, articulador e partícipe da grande transformação.

4.1. Relato de experiência

Buscando demonstrar a possibilidade de desenvolver projetos de grande importância para inclusão social através da educação, o Centro Comunitário Castelinho, em seu projeto oferece a uma parcela da população oportunidades de inclusão, incentivo com entusiasmo, boa vontade e muito trabalho. O Centro busca novas parcerias para transformar a vida de pessoas, de excluídos em cidadãos.

Iniciou seu projeto em 1968, com a São Paulo Woman's Club, filiado à General Federation of Woman's Clubs com sede em Washington (associação feminina de trabalho voluntário sem vinculação partidária ou religiosa que se dedica desde 1954 a diversos projetos de cultura, saúde e promoção humana), centrou seus esforços na construção do Centro Comunitário Castelinho, no bairro de Vila Missionária, na cidade de São Paulo. Este Centro foi construído e é administrado pelas voluntárias do clube, visando a promoção de melhoria das condições de vida da comunidade atendida e tem como principal objetivo promover a inclusão social dos atendidos, adotando como eixo primordial de suas ações crianças, adolescentes e mulheres, e com isso, contribuir para que a comunidade atinja um nível de auto sustentação, criando condições para que seus indivíduos tenham melhor

qualidade de vida e exerçam plenamente sua cidadania.

O trabalho desenvolvido pela entidade foi premiado seis vezes nas convenções GFWC, recebendo prêmios patrocinados por The Sears Roebuck Foundation, Chevron USA e Shell Oil Company. Nos anos de 1998 e 2001 a instituição recebeu o prêmio Bem Eficiente, outorgado pela Kanitz Associados, sendo incluído entre as 50 melhores entidades do Brasil. No ano de 1999 centrou seus esforços na ampliação de novas instalações físicas e, atualmente o Centro Comunitário Castelinho conta com área construída de mais de 1.300 m².

O Centro tem por missão, atuar em áreas em situação de vulnerabilidade social, desenvolvendo atividades socioeducativas para esclarecer, orientar e capacitar os indivíduos para sua formação e transformação, facilitando sua inclusão social. Contribuir, reduzir as diferenças socioeconômicas da comunidade.

Através de parcerias o Centro atende mensalmente cerca de 1.400 usuários por meio dos seguintes programas: Educação Infantil que atende crianças de 5 a 6 anos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Centro de Juventude crianças de 6 a 12 anos em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social, Formação Profissional que atende adolescentes de 15 a 18 anos em parceria com a Fundação ABRINQ e com a Secretaria Municipal de Assistência Social, Formação Profissional para Adultos acima de 21 anos em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social, Oficinas Musicais (Projeto Guri) com idade de 7 a 18 anos em parceria da Secretaria da Cultura, Terceira Idade pessoas acima de 60 anos em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social, Saúde da Mulher em parceria com a Schering do Brasil, Saúde Mental em parceria com a Cruz

Vermelha, Clínica Dentária em parceria com a SPWC – São Paulo Woman’s Club, e o Projeto de acompanhamento de Adolescentes em LA (Liberdade Assistida), PSC (Prestação de Serviços a Comunidade) e Ciclo de Violência (NPE) conveniado a Tripartite com Secretaria Municipal de Assistência Social, Febem, SPWC – São Paulo Woman’s Club e profissionais voluntários. E é este último projeto que enfatizaremos a seguir. Na maioria dos programas do Centro, a inclusão é trabalhada através da educação, pois é através dela que se formam cidadãos.

4.2. Projeto de acompanhamento de adolescentes em LA (Liberdade Assistida), PSC (Prestação de Serviços a Comunidade) e Ciclo de Vivência (NPE)

A Coordenadora de Projetos do Centro Comunitário Castelinho é formada em Psicologia e diz que o projeto é voltado a adolescentes que cometeram algum tipo de ato infracional. O ato infracional: atitude descrita em lei como crime ou contravenção penal, cuja responsabilidade se dá a partir dos 12 anos de idade. Após encaminhamento, a autoridade policial, passa por vários procedimentos legais até ser decidido pelo Ministério Público ou Poder Judiciário que sofrerá medidas socioeducativas de LA - Liberdade Assistida ou PSC - Prestação de Serviços a Comunidade ou que fazem parte do ciclo de violência, ou seja, correm o risco de envolvimento criminal. Medidas socioeducativas: aplicáveis aos adolescentes com idade entre 12 e 18 anos, autores de ato infracional, pela autoridade competente, conforme estabelece o ECA –

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/90).

No projeto, o modelo de gestão proposto pela Secretaria de Assistência Social é composto pelo Núcleo Socioeducativo e pelo Serviço de Proteção Jurídico Psicossocial (infelizmente o Serviço de Proteção Jurídico Psicossocial foi encerrado em 2005). O Núcleo Socioeducativo especializa os Orientadores Sociais para garantir atuação profissional calcado nos vínculos de confiança com os adolescentes e as famílias, visando encaminhá-los à rede socó assistencial existente, segundo um plano pedagógico que priorize o enriquecimento de perspectivas e expectativas dos atendidos bem como a valorização pessoal proporcionando a ampliação de um repertório de vida que os afaste do mundo de violência e os prepare para a construção de um projeto de vida aceito socialmente.

O Serviço de Proteção Jurídico Psicossocial que propiciava proteção e defesa de direitos para crianças e adolescentes que se encontravam em situação de direito violado. Dentro do sistema de proteção social básica e especial a proteção jurídica estava articulada com as atividades de acompanhamento socioeducativo. As medidas socioeducativas propiciam o estabelecimento de uma atuação que promove a reinserção de adolescentes e jovens, tornando-se parte de um sistema articulado com os serviços públicos, bem como as organizações da sociedade civil proporcionando aos atendidos o fortalecimento de vínculos com a família e a comunidade.

A função do Centro neste projeto é de acompanhar os adolescentes e suas famílias em todo o processo de LA ou PSC, e é feito através de entrevistas e/ ou dinâmicas de grupo com os adolescentes e/ ou famílias, visitas domiciliares, acompanhamento do adolescente na escola, no

trabalho e demais recursos da rede, tornando possível vivenciar as dificuldades sofridas e identificar os avanços alcançados pelos adolescentes no período. Esses dados são registrados por um técnico orientador e posteriormente é feito um relatório, que passa a fazer parte do processo jurídico, fornecendo elementos de convicção à autoridade jurídica. O Centro procura inseri-los na sociedade através de encaminhamento a escolas (segundo a coordenadora do projeto, às vezes este encaminhamento é complicado devido a discriminação por parte da escola e nem todos os adolescentes querem voltar a estudar), oferecendo cursos de formação profissional aos adolescentes e suas famílias, e deste modo, estes podem trabalhar gerando renda para a família contribuindo para a melhora da condição em que vivem, criando outra perspectiva de vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa verificou que a sociedade política brasileira fica devendo condições dignas para a inclusão dos deficientes à educação. O desenvolvimento da educação para a inclusão social é um processo importante para a sociedade como um todo, mas que enfrenta muitas dificuldades. A escola deveria ser atrativa, para acolher todos os tipos de diferenças por ser um espaço de inclusão inserção social e humana. Ela deveria oferecer condições ao professor de administrar conflitos e situações de exclusão, mas são eles mesmos excluídos das condições de acolhimento. A elite política parece resistente ao esforço da comunidade escolar quando esta se esforça para propiciar inclusão aos alunos menos favorecidos e deficientes e quando pede melhoria das condições das suas escolas. Para que a escola atinja o *status* de cenário de inclusão, é

necessário se reconstruir a mentalidade dos responsáveis pela educação que tem o poder de decisão sobre as escolas e os excluídos.

Essa situação exige muito esforço estudo e do trabalho da comunidade escolar que se dedica ao trabalho conjunto sem iniciativas públicas de fato, pois as leis não passam de determinações publicadas, mas que não saem dos papéis. Para abranger a inclusão num âmbito nacional, até as organizações não governamentais que atendem pequenas parcelas das comunidades mais carentes dentro de periferias precisariam se estender a nível nacional, pois a população periférica vive no abandono.

A inclusão de fato e de direito é uma utopia e, mesmo que contasse com a conscientização, se despertada em todos os indivíduos dentro e fora da sala de aula num trabalho conjunto da escola, da família, da comunidade e do município, teria um grande trabalho para a mudança da cultura popular.

Sendo assim, os professores como formiguinhas revestidas de compreensão da importância do seu compromisso como do educador, promovem o envolvimento e aumentam o índice da inclusão junto com seus pares, que dão seus recursos pessoais diminuindo a exclusão infantil, a inclusão dos deficientes e o atraso escolar em suas comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. 2ª edição revisada e atualizada. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, A.C.M.. **A avaliação do Desempenho Escolar como Ferramenta de Exclusão Social**. São Paulo, UNICAMP. Disponível em: www.suigeneris.pro.br Acesso em 23/02/2005.

- BAPTISTA, M.N. et al. **Auto Avaliação das Perspectivas Educacionais em Crianças.** REVISTA EDUCAÇÃO E ENSINO – USF, Bragança Paulista, USF, vol.2, n.1, p.13-25, jan/jun. 1997.
- BRAMA KUMARIS.** São Paulo. Disponível em: www.bkumaris.org.br. Acesso em: 15/09/2006.
- CARNEIRO, S. **Instituto da Mulher Negra – Geledés.** São Paulo. Disponível em: www.geledes.org.br. Acesso em: 15/09/2005.
- CASTILHO, A.L. e TORREZAN, J. **Infância Interrompida.** REVISTA EDUCAÇÃO, São Paulo, Segmento, ano 8, n. 94, p. 36-50, fev. 2005.
- CHIBLI, F. **De Sonho e de Pó.** REVISTA EDUCAÇÃO, São Paulo, Segmento, ano8, n.88, p.30-32, agos. 2004.
- CUNHA, L.A.; GÓES, M. **O Golpe na Educação,** 3ªed. Jorge Zahar Editor, 1985.
- FERNANDES, J.C.L.; SOUZA, M.M.M. e BRAGANÇA, C.F.P. **Evolução da integração Étnico Racial no ensino superior brasileiro.** In I Revista Brasil para todos. 2014.
- FÓRUM. **O acesso dos excluídos à escola prejudicou a qualidade do ensino no Brasil?** REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo. Abril. nº175, AnoXIX, p.14. Set.2004.
- FUNDAÇÃO GOL DE LETRA.** São Paulo. Disponível em:www.goldeletra.org.br. 2005.
- GADOTTI, M. **Histórias das Ideias Pedagógicas.** 8ª ed. Ática, 2002.
- HELENE, O.A.M. Et al. **Um olhar sobre os Indicadores de Analfabetismo no Brasil.** MEC/INEP – O Mapa do Analfabetismo no Brasil, p. 6-10.
- MALFITANO, A.P.S. e LOPES, R. Esquerdo. **Apontamentos de Campo Acerca de uma Experiência de Educação Não-Formal com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua.** SÉRIE-ESTUDOS – PERIÓDICO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UCDB. Campo Grande - MS, Editora UCDB, vol. 23, n. 17, p. 29-42, jan/jun. 2004.
- MELO, C. **Nas Cidades Invisíveis.** REVISTA EDUCAÇÃO, São Paulo, Segmento, ano 7, n. 80, p. 34-42, dez. 2003.
- MELO, L. **Exclusão Social e Desemprego.** Rio de Janeiro. Disponível em: www.solavanco.com. Acesso em 13/05/2005.
- OLIVEIRA, S.P. **Introdução a Sociologia.** São Paulo: Ática, 1991.
- PICCHI, M.B. **Parceiros da Inclusão Escolar-Série Formação do Professor.** São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- POCHMANN, M. et al. **Atlas da Exclusão Social - Agenda Não-liberal da Inclusão Social no Brasil,** vol,5. São Paulo. Cortez, 2004.
- ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil.** 26ª. São Paulo: Vozes, 2001.
- ROSEMBERG, F.; FREITAS, R.R. **Participação de Crianças Brasileiras na Força de Trabalho e Educação.** EDUCAÇÃO & REALIDADE – EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E CONHECIMENTO, Rio Grande do Sul, FAGED/ UFRGS, vol.27, n.1, p.95-125, jan/jun. 2002.
- RUBIN, D. **Eles Fizeram o Dever de Casa.** REVISTA ÉPOCA. São Paulo, Segmento, vol.391, nº1 p.50, 54, nov.2005.
- SIMÃO, A. e SIMÃO, F. **Inclusão Educação Especial- Educação Essencial.** São Paulo: Livro Pronto, 2004.
- SILVA, C.A.A. **Entrevista com militante do movimento negro e membro do Geledés,** Guarulhos, 2015.
- SILVA, E.S. **Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM.** Rio de Janeiro. Disponível em: www.ceasm.org.br. Acesso em: 22/09/2005.
- SOUZA, M.M.M.; SABINO, N. e FERREIRA, G. **O ensino afro brasileiro, indígena e a inclusão de alunos especiais na educação básica – possibilidades de fato e representação – histórias e mitos.** In III Revista Brasil para todos 2015.
- TOMAZI, N.D. **Sociologia da Educação.** vol. 3, São Paulo: Atual, 1993.

**Anais do
IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio**

O PAPEL DA MÚSICA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Music role in children with disabilities inclusion of hearing

Ana Cristina Vigliar Bondioli¹

Doutora em Biologia/Genética - Universidade de São Paulo
Professora e Pesquisadora NUPE - Faculdade de Tecnologia ENIAC-FAPI
anabondioli@gmail.com

RESUMO

A musicalidade é algo inerente ao ser humano. As primeiras manifestações musicais não deixaram vestígios de como se começou a fazer arte com os sons, na Pré-História. Vestígios encontrados nas paredes das cavernas indicam, através de imagens representativas de danças, que a música já estava presente nessas comunidades primitivas. Desde tempos remotos, a música pode proporcionar experiências sensoriais únicas ao ser humano e proporcionar o desenvolvimento cognitivo, auditivo e visual e, portanto, ser um excelente recurso pedagógico para a socialização de crianças com deficiência auditiva. O presente trabalho pretende mostrar como a música pode promover a inclusão de crianças com deficiência auditiva, contribuindo para o seu desenvolvimento, através do estudo de projetos onde a música foi utilizada como principal ferramenta pedagógica. Pretende-se também oferecer novas ideias aos educadores que, ao lidar com crianças portadoras de qualquer deficiência no seu dia-a-dia possam se utilizar de recursos musicais para promover a melhora com foco no valor emocional e sensibilizador que a música tem para o ser humano.

Palavras chave: música, inclusão, crianças com deficiência auditiva

ABSTRACT

The musicianship is something inherent to the human being. The first musical events have left traces of how they started making art with the sounds in Prehistory. Traces found on cave walls indicate, through representative dances

images, the music was already present in these early communities. Since ancient times music can provide unique sensory experiences to humans and provide cognitive, auditory and visual development and thus be an excellent educational resource for the socialization of children with hearing impairment. This work aims to show how music can promote the inclusion of children with hearing loss, contributing to its development through the project study where music was used as the main teaching tool. We also intend to offer new ideas to educators in dealing with children with any disability in their day-to-day can be used musical resources to promote the improvement with a focus on emotional and sensitizer value that music has to be human.

Keywords: music, inclusion, children with hearing loss

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo fazer uma revisão dos trabalhos que se utilizam da música, como instrumento integrador, como recurso pedagógico para a inclusão de crianças portadoras de deficiência auditiva, demonstrando assim, ao leitor, a imensa gama de possibilidades quanto a inclusão de crianças com deficiência auditiva em seus respectivos grupos sociais.

Desde os tempos mais remotos, há registros de que os homens se utilizavam da música para seus rituais e para se fazer representar artisticamente. A música é uma linguagem universal que faz parte da história da humanidade desde as primeiras civilizações

(Bréscia, 2003). As primeiras manifestações musicais eram utilizadas em rituais como o nascimento, casamento, morte e fertilidade (Chiarelli & Barreto, 2014).

Segundo Edwin Gordon (1990), um dos mais destacados investigadores da Pedagogia da Música, esta última é aprendida da mesma forma que nossa língua materna. Em primeiro lugar ouvimos outros a falar; em seguida tentamos imitar, depois começamos a pensar através da língua e, por fim, começamos a improvisar.

Para Bréscia (2003) a musicalização é um processo que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico e o prazer de ouvir música. Através dessas atividades o ser humano exerce sua capacidade de memorização, concentração, atenção, além de deixar aflorar sua imaginação, entender conceitos como o respeito ao próximo, socialização e afetividade.

Se iniciado desde a infância, o processo de musicalização permite que a criança conheça melhor a si mesmo, desenvolvendo noção corporal de si própria e também do outro, iniciando assim, o processo de comunicação. Além disso, através da musicalização pode-se proporcionar a criança um maior desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio-afetivo (Chiarelli & Barreto, 2014).

A inclusão de crianças portadoras de deficiência auditiva sempre foi um grande desafio para a pedagogia. No Brasil, a educação especial para portadores de deficiência auditiva teve início em 1857 com a criação do Instituto Imperial de Surdos Mudos e, apesar disso é bastante precária ainda hoje.

O projeto Batuqueiros do Silêncio foi desenvolvido pelo percussionista Irton Mario e, desde 2009, ensina jovens portadores de deficiência auditiva a tocarem os principais ritmos da cultura brasileira como frevo, maracatu, ciranda e samba. Este grupo de percussionistas formou uma banda e se apresenta por todo o país, levando a informação através da arte ao público ouvinte e não ouvinte, disseminando a importância que a música representa, como transformadora de realidades.

Sua proposta é iniciar, ao mesmo tempo uma interlocução com as instituições voltadas para o ensino das Artes, especialmente as que atuam em Recife, e que serão convidadas a se fazer representar, em diferentes momentos da experiência, através de professores e alunos, de modo que essa interação influencie as práticas de todos. A inspiração para o surgimento desse projeto foi o filme "O Resto é Silêncio", que revela a curiosidade da pessoa surda em relação às sensações que a música provoca nos ouvintes. Isso despertou no músico idealizador desse projeto, o desejo de investigar mais a fundo esta curiosidade.

Na Escola Municipal Severino Travi, localizada em Canela, interior do Estado do Rio Grande do Sul, as atividades artísticas integram os portadores de deficiência auditiva através da interpretação teatral, mas também através da música e da dança. A trupe, formada por alunos desta escola já participou de diversos festivais, ganhou prêmios e é bastante aplaudida, tanto pela comunidade de pais e alunos, quanto pelo público que participa de seus espetáculos.

Os professores de arte desta escola desenvolvem bons trabalhos de arte que incluem crianças e jovens que sofrem, em algum grau, com a deficiência auditiva e os resultados são sempre muito positivos, uma vez que crianças portadoras de deficiência auditiva estão mais

habituaadas a gesticular, percebendo desse modo, emoções nos outros. Quando convidados a participar, por meio de expressão corporal (por meio de caras, bocas e movimentos do corpo), estes alunos desempenham seus papéis com grande naturalidade. "Para aproveitar melhor essa habilidade, é essencial explorar linguagens diferentes", diz Daniela Alonso, especialista em inclusão e selecionadora do Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10.

Na dança, a música também tem um papel importante, sendo fundamental na marcação do ritmo. No entanto, existem outros meios de conseguir manter o ritmo. "Luzes permitem indicar tempos no espetáculo", lembra Ana Paula Ruggiero, do CE Colemar Natal e Silva, localizado na cidade de Goiânia. No início, essa professora sofreu para conseguir se comunicar com os alunos surdos do 5º ano, pois havia confusão entre os sinais de libras e os movimentos que a professora queria ensinar. Explorando o sentido da visão nesses alunos, Ana Paula encontrou a solução para que sua comunicação tivesse sucesso, utilizando imagens que remetem a movimentos. Combinando com seus alunos o que cada ilustração queria dizer, ficou mais fácil para todos. Assim, a professora espalhou os desenhos pelas paredes da sala, permitindo que as crianças seguissem os passos da coreografia ensaiada em conjunto. Fica claro aqui, que a inclusão de crianças e jovens com deficiência auditiva só traz benefícios para todos.

Os surdos, acostumados a apenas interagir com outros portadores da mesma deficiência, através da linguagem de libras, acabam se integrando cada vez mais e os ouvintes tem acesso a uma nova linguagem, o que facilita a comunicação com seus colegas e permite adentrar a um novo universo, repleto de possibilidades. Isto favorece maior sociabilidade

entre todos os alunos o que naturalmente provoca maior interesse e motivação desses alunos. Há um consenso entre os pesquisadores de que as pessoas constroem uma dimensão sonora interna, chamada de música interna (Shapira, 2007). Tal sonoridade é sentida e percebida internamente e ressoa através dos pensamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, desse modo, que toda a produção sonora musical se manifesta nas experiências musicais revelando o indivíduo, falando de como ele está inserido no mundo, sua estruturação psíquica até os limites de sua música interna. E isso ocorre também com a pessoa surda. Apesar de raras, todos esses projetos indicam claramente como a música pode atuar com sucesso na inclusão de portadores de deficiência auditiva. É a interação, a chave do sucesso no processo de aprendizagem, através da música. Assim, a criança portadora de deficiência auditiva torna-se capaz de se desenvolver, transformando sua forma de vida e de ver a vida, tornando-se mais participativo por se entender mais inteiro e mais integrado ao grupo social a que pertence.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRÉSCIA, V.L.P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

CHIARELLI, L.K.M.; BARRETO, S.J. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Revista Recrearte. Nº3, 2005.

FERREIRA, P.R.P. A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva. 2011.

FINCK, R. Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva. 2009.

GORDON, E.E. Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-nascidos e Crianças em idade Pré-escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2000.

<http://batuqueirosdosilencio.blogspot.com.br/> > acesso em 15 de março de 2016.

SHAPIRA, D. et.al. Musicoterapia Abordagem Plurimodal, ADIM Ediciones; Argentina, 2007

Anais do IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

A INCLUSÃO / EXCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DO FUTEBOL COMO FATOR / ELEMENTO DE IDENTIDADE NACIONAL

Inclusion / exclusion from the football as factor / element of national identity

Wilson Constantino de Araújo Filho¹

1. Mestre em Ciências Sociais - PUC-SP. Professor e Pesquisador das Faculdades Integradas Campos Salles

INTRODUÇÃO

RESUMO

O futebol tem sido observado como fenômeno social de inclusão e fator de elemento da identidade nacional. Por muitos anos foi destaque como esporte tipicamente brasileiro. Atualmente é referência como esporte social que tira muitas crianças da marginalidade e da pobreza. No decorrer do século XX, o futebol, além do processo de “esportificação” se inseriu na lógica industrial dos jogos modernos. É utilizado como “fim político/ideológico” a partir da primeira conquista brasileira da Copa do Mundo em 1958 na Suécia.

Palavras-chave: futebol como fator de inclusão e exclusão, identidade nacional, papel social

ABSTRACT

Football has been seen as a social phenomenon of inclusion and national identity element factor. For many years it has been highlighted as typical Brazilian sport. It is currently as a social sport that takes many children of marginality and poverty. During the twentieth century, football, in addition to the process of “sportification” was inserted in the industrial logic of the modern games. It is used as a “political order / ideological” from the first Brazilian victory of the World Cup in 1958 in Sweden.

Keywords: football as a factor of inclusion and exclusion, national identity, social role

Segundo Marilena Chauí (2000), no decorrer do século XX, no Brasil, afirmou-se um discurso que buscou ressaltar uma suposta tradição do povo brasileiro dentro de um princípio de nacionalidade, dado através de ícones culturais pelo qual o futebol (com sua crescente visibilidade em decorrência de sua conquista) passou a se tornar um “semióforo” nacional, isto é, uma marca simbólica distintiva do povo brasileiro que leva a um sentimento de unidade e de integração nacional, dado através de um mito fundador, constantemente reinventado para manter sua atualidade, fruto de um produto social presente no imaginário do povo brasileiro.

No decorrer do século XX, o futebol, além do processo de “esportificação” que o levou a se inserir cada vez mais na lógica industrial dos jogos modernos, no caso do Brasil, também passou a ser utilizado com “fins políticos - ideológicos” pelo Estado brasileiro, especialmente a partir da primeira conquista brasileira da Copa do Mundo em 1958 na Suécia:

“Em 1958, quando a seleção brasileira de futebol ganhou a Copa do Mundo, músicas populares afirmavam que ‘a copa do mundo é nossa’ porque ‘com o brasileiro não há quem possa’, e o brasileiro era descrito como ‘bom no couro’ e ‘bom no samba’. A celebração consagrava o tripé da imagem da excelência brasileira: café, carnaval e futebol [...] Em 1958, sob o governo Juscelino Kubitschek, vivia-se sob a ideologia do desenvolvimentismo, isto é, de um país que se industrializava voltado para o

mercado interno, para o brasileiro, e que incentiva a vinda do capital internacional com condição reparatória para, conseguido o desenvolvimento, competir com ele em igualdade de condições” (Chauí, 2000, p.31).

Continua a autora apontando a mudança de discurso que houve entre as conquistas de 1958 e o tri mundial de 1970:

“Quando a seleção agora chamada de ‘Canarinho’, venceu o torneio mundial de 1970, surgiu um verdadeiro hino celebratório, cujo início dizia: ‘Noventa milhões em ação/ Prá frente Brasil do meu coração’. A mudança do ritmo – do samba para a marcha –, a mudança do sujeito – do brasileiro bom no couro aos 90 milhões em ação – e a mudança do significado da vitória – ‘de a copa do mundo é nossa’ ao ‘pra frente Brasil’, não foram alterações pequenas [...] em 1970, vivia-se sob a ditadura militar, sob a repressão ou o terror de estado sob a ideologia do ‘Brasil Grande’, isto é, da chamada integração nacional [...] a bandeira brasileira fez sua aparição hegemônica nas festividades de 1970, quando a vitória foi identificada com a ação do Estado e se transformou em festa cívica” (CHAUÍ, 2000, p. 31-2).

Nesta perspectiva, é possível identificar, a partir dos trechos acima citados, dois movimentos que são complementares: o primeiro diz respeito à incorporação do futebol no imaginário de uma identidade nacional brasileira, que por sua vez aparece não como sendo algo estático, mas como uma construção histórica que se transformou de acordo com os contextos sociais de cada período. Já o segundo fator, corresponde aos usos “político-ideológicos” do futebol brasileiro (e de suas

respectivas conquistas) feito pelo Estado Brasileiro, em que dentro de diferentes dinâmicas (“do bom no couro para os 90 milhões em ação”), uma mesma ideia permaneceu independente destes contextos históricos diferenciados. O fator que perpassou estes diferentes momentos foi o que Chauí (2000) chama de “verdeamarelismo”.

“O verdeamarelismo foi elaborado no curso dos anos pela classe dominante brasileira como imagem celebrativa do país essencialmente agrário, e sua construção coincide com o período que o princípio da nacionalidade era definido pela extensão do território e pela densidade demográfica. De fato, esta imagem visava legitimar o que restara do sistema colonial e a hegemonia dos proprietários de terra durante o império e o início da república” (CHAUÍ 2000, p. 32-3).

Segundo a mesma autora, “verdeamarelismo” foi uma forma pela qual as classes dominantes utilizaram para que, frente às transformações que ocorriam no país, a estrutura de poder fosse mantida, na medida em que a classe dominante é tida como o elo com a civilização e com o progresso. Com isso, mesmo com a industrialização e o movimento modernista, o “verdeamarelismo” se manteve através de sua reformulação na “era Vargas” no intuito de se produzir uma identidade nacional. Nos períodos subsequentes, embora esta “ideologia” tenha sido criticada por movimentos que reivindicavam o desenvolvimento de uma “consciência nacional”, como foi o caso do cinema novo e dos movimentos estudantis da década de 60, por exemplo, o Estado nacional brasileiro passou a reproduzir a ideologia do “verdeamarelismo” através de ícones culturais, como foi o caso com o futebol.

Logo, na medida em que o futebol enraizou-se nos diferentes estratos da sociedade brasileira, ele passou a ser usado como solução para o não acirramento das contradições e como forma de união e progresso, de modo que a questão nacional aparece como uma forma de homogeneização e de construção de um caráter nacional pautado na coerência e na convivência pacífica das diferenças, ou seja, uma espécie de “democracia social e étnica”, apontada por Gilberto Freyre, concebida por uma sociedade mestiça: “Creio que o Brasil, como comunidade nacional, tem que ser interpretado em termos de uma comunidade cada vez mais consciente do seu status ou destino de democracia social, cultural e étnica” (2000, p.181).

No Brasil, indivíduos pobres, mestiços, brancos ou não, têm alcançado realização pessoal e autoestima, por meio do futebol e em outras expressões da cultura que contribuem para a formação da identidade brasileira. Portanto, na medida em que o futebol, dentro de seu universo cria seus mitos, a concepção “ideológica” de uma identidade brasileira veiculada à imagem do futebol, se apropria destas criações como uma forma de atualização e reprodução do “semióforo” nacional, manifesto através destes ícones culturais, de modo que estas produções simbólicas presentes no futebol se expandam, generalize e se universalize para todo o corpo social, aponta Ortiz:

“A ideologia da mestiçagem, que estava aprisionada nas ambiguidades das teorias racistas, ao ser reelaborada pode fundir-se socialmente e se tornar senso comum, ritualmente celebrado nas relações do cotidiano, ou nos grandes eventos como o carnaval e o futebol. O que era mestiço torna-se nacional” (ORTIZ,2006, p. 41).

Nessa perspectiva, o futebol passou, cada vez mais, a fazer parte da cultura e do cotidiano do brasileiro, contribuindo para firmar essa identidade e vocação inspiradora para tantas produções artísticas, literárias e televisivas entre outras. Até mesmo expressões próprias do campo futebolístico passaram a figurar no imaginário popular brasileiro, tal como:

“... pisou na bola, bola murcha, bola pra frente, embolar o meio campo, tirar o time de campo, o cara está na marca do pênalti, vestir a camisa, pendurar a chuteira, bater na trave, time novo, suar a camisa, em time que ganha não se mexe, foi mal, deixar o cara pra escanteio”, dentre muitas outras expressões, oriundas deste esporte que não para de provocar o imaginário brasileiro (ORTIZ,2006, p. 41).

Nesse contexto, criou-se também a imagem em torno do futebol brasileiro de um sentimento único, em que ricos e pobres, negros e brancos, passaram a compartilhar de um gosto comum e de sensações recíprocas, independentes de sua posição social, quando o seu time perde ou ganha. Segundo Da Matta (1982), foi através do futebol que o povo brasileiro em parte passou a assimilar uma espécie de “cultura democrática”, visto que, por intermédio dos jogos – que, como já foi assinalado, é caracterizado pela isonomia das regras, que faz com que os participantes tenham uma igualdade de condições, mas que ao final do jogo de acordo com o mérito dos participantes haverá os vencedores e os derrotados – os torcedores e atletas passaram a incorporar a ideia do “saber perder e do saber ganhar”.

Nesse sentido, o futebol passou a ser uma das principais expressões da cultura popular brasileira, fomentando as paixões das

classes populares e o sonho de uma ascensão social através do futebol, transformando-se assim em um fenômeno de massa. Com isso, os estádios transformam-se em um espaço de explosão dos sentimentos, na medida em que o jogo se tornou um momento no qual o torcedor vivencia as emoções, ou seja, produz aquilo que Elias e Dunning, citados por Stigger (2002, p. 29), denominam de tensões agradáveis, extrapolando a ideia do esporte como simplesmente um modo de libertação das tensões oriundas das relações de trabalho, visto que aponta para a produção de novas emoções no transcorrer da atividade esportiva:

Contudo, a visibilidade e o apelo popular de um fenômeno como o futebol irá depender da produção de seus ídolos no esporte, visto que ao projetar sua imagem para o corpo social maior, ele irá carregar consigo a imagem daquilo que o projetou a esta condição, fazendo com que determinada prática esportiva ou mesmo cultural, consiga atingir um horizonte mais amplo (STIGGER, 2008, p. 30).

Observa Debord (2008, p. 30) que: “O espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social. Não apenas a relação com a mercadoria é visível, mas não se consegue ver nada além dela: o mundo que se vê é o seu mundo”. A sociabilidade que o futebol proporciona em milhões de pessoas do mundo tem alcançado projeções maiores quando inseridas em seu contexto, responsabilidades sociais ou atitudes responsáveis para com o ser humano e com o meio em que vive. Esta projeção de questões sociais maiores para o futebol pode ser vista também no que diz respeito às questões ambientais. Atualmente se fala na necessidade de pensar em soluções e atitudes que movam a sociedade para um posicionamento ecológico

que cresce à medida que os próprios consumidores ficam mais conscientes e exigem produtos menos agressivos ao ambiente, o que na indústria já se chama de "TI verde". Assim, muitos fabricantes também têm trabalhado para desenvolver produtos com menos consumo de energia, além de procurar usar materiais menos poluentes. Um dos grandes focos de investimento nessa área é a energia solar e esta foi evidenciada na Copa do Mundo de 2014 no Brasil.

A rapidez com que as questões ambientais têm obtido destaque e importância no comportamento das pessoas pode ser um indicativo de que tanto consumidores quanto fabricantes deverão adequar ainda mais suas atitudes; estas preocupações passam a despertar interesses no futebol, para fomentar recursos, e, sobretudo, para propor inserção de programas ambientais. Em tempo da Copa do Mundo, quando bilhões de pessoas se prostram para torcer fanaticamente pela seleção de seu país ou para ver o mais importante torneio de futebol do planeta, já se procura estudar a relação e a força do esporte com a gestão sustentável.

O jornal do Site Gorgulho mostra que a Alemanha montou para a 18ª Copa do Mundo um evento de grandes proporções, mas que gere pouca poluição e que seja ecologicamente correto na produção, na organização e no consumo. Esse é um programa que nasceu ainda na década de 90 e se chama Gol Verde! Nomeou até um embaixador especial em parceria com a FIFA, para o gerenciamento sustentável da Copa: o ambientalista Klaus Toepfer, subsecretário geral da Organização das Nações Unidas e diretor-executivo do PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Foi diretor-executivo do Centro das Nações Unidas para Assentamentos Humanos – HABITAT -, entre 1998 e 2000, e diretor da

Comissão para o Desenvolvimento Sustentável da ONU.

Comenta-se, com ênfase, que a Copa da Alemanha implantou o programa Gol Verde [Green Goal] que marcou posição em quatro áreas: água, lixo, energia e mobilidade. O Gol Verde fez do evento a Copa do Meio Ambiente. Foram 32 seleções, com cores variadas nos uniformes e bandeiras, mas todas ostentaram uma mesma cor nos seus objetivos: o verde do desenvolvimento sustentável.

O projeto Gol Verde tentou neutralizar todas as 100 mil toneladas de dióxido de carbono geradas pelo sistema de transportes, construção e manutenção dos estádios da Alemanha e também pela presença dos mais de 3,2 milhões de espectadores.

A candidatura do estado do Rio Branco para ser uma das sedes da Copa demonstra a força do futebol como um evento de influência planetária. A candidatura do Acre aposta no quesito consciência ecológica para sensibilizar os organizadores da Copa de 2014, defendida pela ex-ministra do Meio Ambiente Marina da Silva:

"Foi cometendo a ousadia dos pequenos que o Acre decidiu enfrentar o tabu e se candidatou junto à FIFA para ser uma das sedes da Copa de 2014 no Brasil. O fez pelo futebol, pois somos tão apaixonados pela bola quanto todos os brasileiros. Mas, principalmente, porque viu em 2014 a oportunidade de levar adiante a bandeira verde assumida pela Copa de 2006. De lá para cá, o tamanho dos problemas ambientais do mundo deu um salto exponencial, com o desafio das mudanças climáticas. Entendemos que, numa situação dessas, o evento que mais desperta atenção no mundo deve envolver-se e dar uma contribuição à sua altura para melhorar o futuro de toda a humanidade. Especialmente quando se realizar no país que tem em seu

território a maior parte da floresta amazônica, o grande símbolo planetário da luta pela proteção da biodiversidade e da diversidade social e cultural associadas a um modelo de crescimento econômico sustentável [...] Talvez poucos saibam que, já antenados para a fantástica possibilidade de fazer da força motivadora do esporte e do simbolismo da Amazônia um momento de mobilização planetária pelo meio ambiente, o Acre começou a "sonhar" concretamente há muito tempo. E colocou mãos à obra para ter uma estrutura logística condizente com sua demanda. Até por essa abertura à participação panamericana, a escolha de Rio Branco terá uma especial grandeza. Mas a maior será, sem dúvida, aliar, num só lugar, dois grandes campeonatos do século XXI: o maior torneio esportivo e o maior desafio civilizatório que é, o de fazer a transição para um modelo de desenvolvimento baseado em valores humanos e respeito ao meio ambiente".

Roberto Da Matta tratou da força do futebol como parte da identidade nacional e chegou a comparar a Copa do Mundo, no Brasil, com a comemoração da maior data cristã:

"... aqui a Copa do Mundo, esse ritual competitivo que ocorre de quatro em quatro anos, tem o mesmo papel do Natal em países como os Estados Unidos. Só que, na América, são as lojas, residências e ruas comerciais que se enfeitam na celebração natalina. E aqui, o povo emoldura suas casas e, significativamente, as ruas com imagens, cores, bandeiras e objetos alusivos à copa do mundo e, nela, ao glorioso futebol brasileiro [...] O ritual permite e requer a "fantasia": o enfeite que faz com que se tenha consciência de viver o momento fora do normal [...]" (DA MATTA, 2006, p. 91).

É comum se ouvir o discurso de que o brasileiro nasce com a bola no pé. Isso é tão

determinante da configuração social brasileira que, para comparar, afirmamos que não se pode dizer que haja, no Brasil, por diversas razões, a mesma performance para “nascer” com os livros na mão. Camilo Araújo Máximo de Souza, aponta exemplos de como isso acontece:

“O sucesso nesse esporte faz com que o Brasil seja visto tanto pelos próprios brasileiros como pelos estrangeiros como o “país do futebol”. Não por acaso o jogador Thierry Henry, do selecionado time francês, declarou, às vésperas de uma partida contra a seleção nacional, que jogar contra os brasileiros era tarefa difícil pelo fato de estes “nascerem” jogando futebol. Em matéria do jornal Folha de S. Paulo (Técnica..., 2006), a técnica refinada dos jogadores brasileiros seria resultado, segundo Henry, das horas a fio, durante todos os dias da semana, que os jovens aqui passam praticando futebol. As crianças francesas, em contrapartida, como argumenta, são obrigadas a frequentar a escola durante período integral e se ocupam, logo depois, com as tarefas escolares em casa” (2008, p. 1).

Stigger (2002, p. 40) aponta duas dimensões não excludentes para entender o futebol: uma dimensão “macroscópica” e a segunda “microscópica”. A macroscópica é caracterizada por sua estruturação institucional, ou seja, o futebol profissional, os torneios oficiais etc. Por outro lado, esse esporte se processa também em uma escala “microscópica”, que consiste nas práticas esportivas que se tecem no cotidiano, nas ruas, nos condomínios, nas escolas etc. A importância de se pensar através destas duas dimensões decorre do fato de que o esporte é uma forma de expressão de diferentes “estilos de vida”, em que as motivações que levam um indivíduo a escolher a carreira de jogador de futebol decorrem - dentre outros fatores, do fato de ele

incorporar um “estilo de vida” que lhe é anterior e exterior, de modo que desde a infância ele passa a forjar em seu corpo um “capital futebolístico”, ou seja, será através das práticas cotidianas que se processam tanto nas ruas como em campos de várzea, ou mesmo em “escolinhas de futebol” (em menor intensidade), que muitos jovens ao mesmo tempo em que buscam uma forma de diversão e de lazer, passam também a incorporar técnicas e a produzir “sonhos” de um dia se tornar um jogador de futebol.

Assim, o futebol será focado mais no seu sentido macroscópico, na medida em que permite uma análise social fecunda. Segundo expressão de Magnane: “O esporte é o principal polo de atração para as atividades aprovadas, lícitas, conscientemente sociais e no, sentido mais amplo da palavra, dóceis” (1969, p. 39).

Outro elemento de fundamental importância no futebol profissional, mais do que em outras atividades esportivas contribui para a assimilação, universalização e reprodução da identidade nacional, é o fato de que ele proporciona ao público um verdadeiro espetáculo, uma interação e uma sinergia que só se explica no interior do mesmo. Ninguém neste mundo pode falar plenamente de futebol e suas particularidades se nunca assistiu ao vivo a um jogo de futebol nas arquibancadas de um estádio. Muitos roem as unhas, outros gritam de forma que jamais fariam em outro lugar, outros, mesmo assistindo ao vivo da arquibancada, carregam seu radinho de pilha para ouvir a narração do mesmo, outros usam em suas vestimentas o nome de seu time (e até em sua roupa mais íntima). Tudo isso compõe o espetáculo.

Em época de Copa do Mundo o espetáculo se amplia e os problemas parecem

menores e, às vezes, até parece que não existem.

Pereira analisa assim:

“Em um país de tamanha desigualdade social como o Brasil, o futebol, assim como o carnaval e as telenovelas, tem o sentido do “Circo” que alegre e distrai o povo cheio de necessidades, que, literalmente, está sem “pão”. Como maior fenômeno de massa do país de miseráveis, o futebol é contexto para exorcizar as faltas e se travestir de verde e amarelo de modo a exaltar seus tipos, os quais, de forma identitárias, refletem desejos de ascensão e de possibilidades. Os ídolos, os atores principais, os heróis, ou seja, os jogadores, passam a ser adotados por todo o corpo social como um representante da nação, fonte de orgulho e autoestima desse povo” (2008, p. 33).

O espetáculo apresentado pelo futebol profissional simplesmente impressiona pelos números: número de torcedores, número de dirigentes, número de clubes, número de jogadores e números financeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Calcula-se que no Brasil sejam mais de 13 mil times, milhares de jogadores, 589 estádios capazes de receber, simultaneamente, 6 milhões de torcedores. Cada ano são vendidas 60 milhões de camisetas, 7 milhões de bolas, 4 milhões de chuteiras. Estima-se que o futebol movimenta por ano, no Brasil, 6 bilhões e dólares analisando-se as histórias, os museus, os espaços, os próprios atletas e as famílias.

A relevância social desse esporte mantém discussões, provoca debates e leva as pessoas às mais calorosas disputas a respeito do desempenho, das batalhas, das falhas e sucessos e das trocas dos vínculos. Quando se trata de futebol tanto em relação ao trabalho quanto às

políticas sociais, ambas apontam para uma das problemáticas mais cruciais da humanidade: a desigualdade social. Desde o início da existência do futebol que o sucesso e o fracasso despertam o sentimento de vaidade e solidariedade, como a miséria promove comoção que leva à organização de grupos voltados às atividades solidárias a fim de minimizar o sofrimento social e promover movimentos em busca de condições mais justas e menos excludentes.

O futebol brasileiro pode e tem todas as credenciais para se inscrever numa política de trabalho diferente de como se apresenta atualmente, mas, pelo que se observa, não é o que acontece no Brasil. Para tanto, julga-se necessário compreender por meio de uma análise sociológica as questões que interferem no equilíbrio e ressaltam as desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, C. **Excelência em Serviços: questão de sobrevivência no mercado.** Qualitymark Editor, São Paulo, 1996.

BEDOIAN, G.; Teresinha, C.B. **Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo.** São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

CHAUÍ, M. **Mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHESNAIS, F.; e colaboradores. **Globalização e socialismo.** São Paulo: Xamã Editora, 1997.

COSTA, A.C.B. **Bate-bola com a crônica: o futebol, o jornalismo e a literatura brasileira.** Juiz de Fora: UFJF; Facom, 1.sem. 2001, 80 fl. Projeto Experimental do Curso de Comunicação Social. Extraído da web – www.facom.ufjf.br em 22/7/2008.

DAMATTA, R. **Esporte e sociedade: um ensaio sobre o futebol brasileiro.** In: Universo do futebol. Rio de Janeiro: Ed. Pinakotheke, 1982.

- DAMATTA, R. **A bola corre mais que os homens: duas copas, treze crônicas e três ensaios sobre futebol.** Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- DAMO, A.S. **Futebol e identidade social: uma leitura antropológica das rivalidades entre torcedores e clubes.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- DANGEVILLE, R. **Crítica da educação e do ensino: introdução e notas de em Karl Marx e Friedrich Engels.** 1978. Ver local e editora
- DEBORD, G. **A Sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2008.
- ECO, H. **Apocalípticos e integrados.** São Paulo, Ed. Perspectiva, 1970.
- ELIAS, N.; DUNNING, J. **A busca da excitação.** Lisboa: Diefel, 1992.
- Governo do Estado de São Paulo. **Diagnóstico para o programa estadual de qualificação profissional: caravana do trabalho.** São Paulo: Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho, 2008.
- HALL, S. **Identidade cultural na pós modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HELAL, R. **O que é sociologia do esporte.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- HELAL, R. **Passes e impasses.** Ed Petrópolis, Rio de Janeiro, 1997.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2001.
- JARDILINO, J.R.; ROSSI, G.; SANTOS, G.T. **Orientações metodológicas para elaboração de trabalhos acadêmicos.** São Paulo: Gion, 2000.
- KLIKSBERG, B. **O desafio da exclusão: para uma gestão social eficiente.** São Paulo, 1997.
- MAGNANE, G. **Sociologia do Esporte.** São Paulo. Editora Perspectiva, 1969.
- MARTINS, J.S.; MENCARINI, F. **Sociologia e sociedade.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1978.
- MÉSZAROS, I. **A TEORIA DA ALIENAÇÃO EM MARX.** São Paulo, Bomtempo Editorial, 2006.
- MÉSZAROS, I. e colaboradores. **Globalização e socialismo: a subordinação do trabalho.** São Paulo, Xamã Editora, 1997
- NOGUEIRA, C. **Futebol Brasil memória: de Oscar Cox a Leônidas da Silva.** Rio de Janeiro: SENAC, 2006.
- ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PAHL, R. **Depois do sucesso: ansiedade e identidade fin-de-Siècle.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- PEREIRA, A.B. **A construção social do tipo “jogador de futebol profissional”: um estudo sobre os repertórios usados por jogadores de distintas categorias etárias e por integrante de suas matrizes.** Tese de doutorado em Psicologia Social. PUCSP, 2008.
- PIMENTA, C.A.M. **O processo de formação do jogador de futebol no Brasil: sonhos, ilusões, frustrações e violências.** [Tese] São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2001.
- PIMENTA, C.A.M. **Sociologia da juventude: futebol/paixão/sonho/frustração/violência.** São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.
- Revista Veja. Edição especial Nº66 - Ano 39. Smit, Bárbara. **A invasão de campo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- SPINK, M. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 1999.
- SOUZA, C.A.M. **Difícil reconversão: futebol, projeto e destino em meninos brasileiros.** Horizonte Antropológico. Vol.14 Nº30 Porto Alegre July/Dec. 2008 (scielo-27/2)
- STTIGER, M.P. **Esporte, lazer e estilo de vida; um estudo etnográfico.** São Paulo: Autores Associados, 2002.
- TOLEDO, L.H. **Torcidas organizadas de futebol.** São Paulo: Autores Associados, 1996.
- TOLEDO, L.H. **No país do futebol.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- Jornal Lê Monde Diplomatique Brasil (2002). <http://diplo.uol.com.br/imprima337>, acesso em 13 de março de 2009.

www.gorgulho.com/reportagens/esporte_meio.htm. Extraído em 19/02/09

www.nossasaopaulo.org.br/marina.silva08@terra.com.br extraído de Andrea R. L. Magri-

www.museudosesportes.com.br/noticia.php?id=18065-15/02/09 às 22:47

www.pele.net em 3/12/2008

www.globoesporte.globo.com em 3/12/2008

www.portalgm.com em 3/12/2008

www.efdeportes.com Revista Digital - Buenos Aires - Ano 12 - N° 115 - Diciembre de 2007. Motivos que levaram a abandonarem a carreira de jogador profissional

www.universia.com.br/materia/imprimir.jsp?id=11472-06/03/2009) Portella
www1.folha.uolhttp.com.br/fsp/esporte/ em 19/02/09.

CasoCasagrande-[www.-/ultimosegundo.ig.com.br/esportes/futebol/2008/03/27/casagrande_esta_internado_para_se_livrar_das_drogas_informa_revista_1245233.html](http://www.ultimosegundo.ig.com.br/esportes/futebol/2008/03/27/casagrande_esta_internado_para_se_livrar_das_drogas_informa_revista_1245233.html) em 01/02/09

www.duplipensar.net/artigos/2004-Q3/futebol.htm - em 11/10/2004

blogdobirner.net/2007/10/16/o-poder-de-controle-na-cbf-primeiro-post-de-rodri-go-monteiro-de-castro/ em 10/02/2007.

Sobre Juninho:
http://br.news.yahoo.com/s/afp/090106/esportes/fbl_fra_bra_104 em 06/03/09.

<http://www.ana.gov.br/AcoesAdministrativas/RelatorioGestao/Rio10/riomaisdez> em 19/02/09

Extraído do site www.agencia.ac.gov.br/esporte em 20/03/2009.

Anais do
IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

A INCLUSÃO DIGITAL DO NEGRO NO BRASIL

Digital inclusion of the negro in Brazil

João Carlos Lopes Fernandes¹
Mônica Maria Martins de Souza²

1. Doutor em Engenharia Biomédica - Universidade de Mogi das Cruzes
Professor e Pesquisador NUPE - Faculdade de Tecnologia ENIAC-FAPI
jlopesf@uol.com.br

2. Doutora em Comunicação e Semiótica - PUC-SP
Professora da Universidade Paulista
prmonica@gmail.com

RESUMO

O presente artigo busca identificar o nível da inclusão digital na comunidade afrodescendente e os avanços das políticas públicas a este respeito. Outro fator relevante é como o uso das tecnologias da informação e comunicações utilizadas no cotidiano escolar podem propiciar aos afrodescendentes oportunidades de acesso à “era da informação/informatização”. A inclusão digital está diretamente ligada à exclusão socioeconômica, sendo assim junto com a educação, ela é um dos pilares da sustentabilidade social. Observa-se que essa realidade está presente nos países do terceiro mundo, e no caso do Brasil onde as questões raciais estão disfarçadas de democracia racial, fica mais difícil solucionar este problema, pois, na verdade, a população afrodescendente, de baixa renda é excluída da era digital. A partir dessas constatações, verifica-se que a inclusão digital não compreende apenas o acesso à Internet, mas algo muito mais amplo, e que os direitos fundamentais à informação e a comunicação são cerceados em virtude da exclusão digital. Identifica-se também que na Constituição Federal de 1988 o princípio da igualdade material fundamenta a promoção da inclusão digital e a utilização da isenção tributária como mecanismo legítimo para se implementar políticas públicas inclusivas de maneira que envolva todos os níveis federativos e suas respectivas espécies tributárias.

Palavras-Chave: Inclusão digital. Tecnologias da informação e comunicação. Racismo. Oportunidades. Responsabilidade social.

ABSTRACT

This article seeks to identify the digital inclusion level in the Afro-descendant community and the advancement of public policies in this regard. Another important factor is how the use of information technology and used in school routine communications can provide to African descent opportunities for access to the "information age / computerization". Digital inclusion is directly linked to socio-economic exclusion, so along with education; it is one of the pillars of social sustainability. It notes that this reality is present in third world countries, and in the case of Brazil where racial issues are disguised racial democracy, it becomes more difficult to solve this problem, because in fact the Afro-descendant population, low income is excluded era digital. From these findings, we find that the digital divide not only includes access to the Internet, but something much broader, and that the fundamental rights to information and communication are constrained because of the digital divide. We also identified that the Federal Constitution of 1988, the principle of material equality based promoting digital inclusion and use tax exemption as a legitimate mechanism to implement inclusive public policies in a way that involves all federal levels and their respective tax species.

Key-words: Digital inclusion. Information and communication technologies. Racism. Opportunities. Social responsibility.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é compreender a importância dos africanos para a constituição da raça brasileira, essa nova raça miscigenada de todas as nações, conforme Darcy Ribeiro. Os negros africanos foram importantes para a formação da cultura e estrutura brasileira.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e eletrônica, pesquisa de campo, pesquisa exploratória, qualitativa e quantitativa para identificar o nível da inclusão digital na comunidade afrodescendente e os avanços das políticas públicas a este respeito.

A justificativa para as ações de se desenvolver este estudo está amparada no fato de como o uso das tecnologias da informação e comunicações, utilizadas no cotidiano escolar, podem propiciar aos afrodescendentes oportunidades de acesso à “era da informação/informatização, sua inclusão social é observada como direito daqueles que, por algum motivo, são segregados da sociedade.

O referencial teórico utiliza os autores: Delors (1999), que trata a educação como o que ela realmente é, um tesouro a descobrir; Mazzotta (2011), que discute a inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais como a cultura, a educação e o lazer; Oliveira (2016), que analisa a pessoas com deficiência no mercado de trabalho; Santos (2005), que aborda a inclusão digital e defende que esta ação requer novo pacto social entre governos e sociedade; Abrahao (2003), que explica a navegabilidade e inclusão digital a usabilidade e competência; Takahashi (2000), que trata sobre a sociedade da informação no Brasil / Ciência e Tecnologia, e Waiselfisz (2007), que discorre sobre o mapa das desigualdades digitais brasileiras.

1. A INCLUSÃO COMO DIREITO DE TODOS

É fato que “gradativamente as sociedades democráticas vêm divulgando, discutindo e defendendo a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais” (MAZZOTTA, D’ANTINO, 2011).

Desta forma, a inclusão social do negro deve ser concebida sob o viés da obrigação do Estado e da sociedade em geral (OLIVEIRA, GOULART JUNIOR, FERNANDES, 2009).

Como eles fazem parte marcante da formação da identidade e cultura, a sua inclusão digital é o grande desafio contemporâneo. O acesso às tecnologias de informação e comunicação para todos os seguimentos sociais é atualmente imprescindível para o exercício da cidadania. Uma pessoa que está incluída na sociedade digital é capaz de desenvolver capacidades e melhorar suas condições de vida, aproveitando-se das potencialidades das ferramentas tecnológicas. Há três requisitos básicos para a inclusão digital:

- a) Um computador ou disposto de comunicação;
- b) Acesso à Internet;
- c) O Domínio sobre as ferramentas da internet.

No caso da inclusão digital especificamente, outros fatores devem ser observados, por exemplo, muitas vezes as comunidades não possuem infraestrutura para fornecer a possibilidade de acesso digital quando se pensa na situação peculiar de comunidades tradicionais, atualmente isoladas do convívio social e político. Tratar de inclusão digital significa pensar uma série de medidas, dentre as quais se destacam o acesso à Internet e a familiarização com os programas (softwares)

necessários para sua utilização (SILVINO, ABRAÃO, 2003, p. 46).

Entretanto, as tecnologias que norteiam a inclusão digital carregam consigo alguns aspectos negativos, tais como:

- a) A competência de “aprender a aprender” (DELORS, 1999, p. 34) produzindo novas tecnologias afetou, brutalmente, os grupos excluídos, sobretudo, os afrodescendentes;
- b) As tecnologias podem ser utilizadas para o exercício de atividades ilícitas e discriminações racistas que podem ferir o sentido ético e moral;
- c) As tecnologias relacionadas à imagem e som possibilitam a representação de diversas distorções caricatas dos grupos sociais, inclusive dos afrodescendentes, que são distribuídas pela Internet, sem nenhum controle.

Sendo assim, a promoção da inclusão digital certamente não é apenas responsabilidade social do poder público, nem dos movimentos negros espalhados pelo Brasil, pois ela exige a participação de toda a sociedade com ações que ampliem os mecanismos de inclusão digital/étnico-racial para a superação da exclusão digital. As escolas também possuem uma parcela importante dessa responsabilidade que normalmente é mais evidenciada nas escolas e universidades públicas, que devem possuir mecanismos estratégicos para o desenvolvimento dos afrodescendentes. É preciso quebrar o paradigma de que o negro bem-sucedido é apenas encontrado na área esportiva e musical.

2. AFRODESCENDÊNCIA E INCLUSÃO DIGITAL

O Brasil foi inserido na sociedade da informação em 1996, junto ao lançamento das

diretrizes do “Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil” e do “Livro Branco” para implementação do Programa Sociedade da Informação.

Dentre as infinitudes de estratégias inclusivas estão os projetos e as ações que facilitam o acesso de pessoas de baixa renda às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A inclusão digital também pode ser utilizada para o desenvolvimento de tecnologias que ampliem a acessibilidade para usuários com deficiência.

Este tipo de discussão é tão fundamental como a questão da inclusão social. Não se pode refletir a questão do acesso às ferramentas da informação e comunicação sem verificar em qual contexto as pessoas se encontram do ponto de vista social, ou seja, onde se encontram as verdadeiras causas da exclusão: falta de educação, oportunidades e condições dignas de existência.

As ações incentivadoras do uso das tecnologias visam possibilitar a inclusão digital da sociedade, neste ponto já deve-se procurar resolver o problema da inclusão dos afrodescendentes, fornecendo a eles acesso pleno às tecnologias e, assim, fornecendo condições ideais para sua educação, pois:

É a educação o elemento-chave para a construção de uma sociedade da informação e condição essencial para que pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, a garantir seu espaço de liberdade e autonomia. A dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar (TAKAHASHI, 2000, p.7).

Ainda segundo Santos (2005): “À exclusão digital significa a exclusão do conhecimento, que é a pior das exclusões porque de fato retira das pessoas a possibilidade de mudar sua vida e de repensar seu entorno, inclusive a possibilidade de participar democraticamente”.

O Mapa das Desigualdades Digitais no Brasil de 2007 já mostrava que a discriminação por cor ou raça dos indivíduos é também um dos fatores que interferem nas condições de acesso à informação disponibilizada pela internet, segundo ele:

“28,3% dos brancos de 10 anos ou mais de idade manifestaram ter usado a Internet nos 3 meses anteriores à pesquisa. Já entre os negros, esse percentual cai para 13,3% [...] brancos acessam a Internet 2,1 vezes mais que os negros, isto é, mais que o dobro que negros” (WAISELFISZ, 2007).

Ainda segundo a pesquisa PME (Pesquisa Mensal de Emprego), divulgada dia 28 de janeiro de 2016 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a diferença de salário entre brancos e negros/pardos diminuiu em 2015. Ainda assim os trabalhadores negros ganharam, em média, 59,2% do rendimento dos brancos.

Apesar de negativo, o resultado mostra um avanço em relação a 2003, quando começou a ser feita a pesquisa, pois naquela época os negros não ganhavam nem metade (48,4%) do salário dos brancos. O mesmo acontece com a comparação salarial entre homens e mulheres: o resultado melhorou, mas ainda há desigualdade. Em 2015, as negras ganharam, em média, 75,4% do rendimento dos negros, ou seja, ocorreu uma leve alta em relação a 2014, quando o resultado havia sido de 74,2%. Sendo assim, atualmente o negro consegue adquirir

bens de consumo, como computadores e smartphones com maior facilidade.

Desta maneira, o acesso à internet atualmente é uma grande aliada na queda da desigualdade social e na melhoria da qualidade de vida, em alguns casos ela é gratuita ou possui preços subsidiados para regiões carentes. O tempo que as pessoas passam utilizando-a, ou estudando, fazendo contatos ou se divertindo, consegue cada vez mais aproxima-las da integração social e digital.

A exclusão digital não é um fenômeno simples de se resolver, não se pode limitar apenas a quantidade de indivíduos que utilizam computadores e acessam a Internet. Apenas com estes dados, não se consegue medir a exclusão digital, pois saber acessar o *Facebook*, assistir filmes no *Youtube* e ler e-mails não garantem que a pessoa está incluída digitalmente. O problema muitas vezes vem da base educacional, as escolas deveriam incentivar o uso dos computadores para pesquisa e preparar seus alunos para inclusão digital, mas infelizmente muitas delas os utilizam como subterfúgio na falta de algum professor, ou apenas para diverti-los.

3. PERSPECTIVAS E RESULTADOS

Atualmente os computadores utilizados em uma sala de aula, laboratórios de informática ou centros comunitários são comuns e já não servem apenas como instrumentos de aulas de informática, mas sim como um portal de conhecimentos que leva o aluno para o mundo cheio de oportunidades profissionais e pessoais.

A Internet é a maior aliada para a diminuição da desigualdade social, pois permite a todos acesso a conteúdos sem discriminar cor, sexo ou raça. Ela permite que as pessoas se comuniquem e, assim, troquem informações de

forma rápida. Em muitos lugares onde são poucas as opções de lazer, o uso da Internet é como um ingresso para um novo mundo de oportunidades onde as pessoas podem se qualificar, através de cursos de educação a distância (muitos gratuitos). Estudos apontam que quando uma pessoa passa a ter condições de utilizar novas tecnologias, ela se torna mais apta a se inserir na sociedade e ajudar em seu crescimento.

No Brasil, como em alguns outros países, mede-se o índice de inclusão digital, através da relação entre a porcentagem de pessoas com acesso ao computador e/ou Internet no domicílio e o total da população. Essa metodologia é um tanto falha, pois existe um número significativo de pontos de acesso coletivo em shoppings, “lan-houses”, cybercafés entre outros. Além disso, as famílias de classe média normalmente possuem mais do que um computador por domicílio, fato que não ocorre nas famílias mais pobres, o que significa maior número de usuários por computador nas famílias pobres e menor nas famílias de classe média. Tratar a inclusão digital como meta a ser alcançada e, principalmente, para se conseguir mão de obra qualificada, requer uma pessoa efetivamente capaz de atender as necessidades do mercado de trabalho. Além disso, a inclusão digital é muito importante para formar indivíduos informados que possuam acesso às informações em tempo real de forma fácil e rápida, até mesmo para poderem ter condições de questionar os atuais problemas do país. Pois, na maioria das vezes, justamente pela falta de informação, falta de qualificação, faltam oportunidades iguais e reais de crescimento para todos.

A exclusão digital apresenta-se com maior impacto nos grupos pobres, entre raças e grupos étnicos, e entre diferentes locais do

Brasil. A menção aos bairros pobres pode dar uma falsa visão de homogeneidade, na desigualdade em relação à posse de um computador, mas existem outros fatores como infraestrutura que são mais sérios; uma empresa que fornece acesso à Internet não investe em melhorias de sinal nas regiões mais pobres, pois acredita que nestas regiões não existem possíveis clientes potenciais e desta forma contribuem ainda mais com a exclusão digital.

Na área educacional é muito importante superar a exclusão dos negros das boas universidades, pois a educação é o caminho para a efetiva redução das desigualdades sociais. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileiras nas escolas de ensinos Fundamental e Médio, aproximando, assim, os alunos da verdadeira história. Isto foi o reconhecimento da importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação do País. O MEC distribuiu, em 2014, 200 mil exemplares do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dentre algumas iniciativas isoladas da inclusão digital dos negros, vale a pena salientar o projeto realizado na comunidade de Caicó e região, denominado “Caminhos da Inclusão: Projeto Social de Inclusão Digital para Crianças e Jovens da Comunidade Negros do Rosário” e “Inclusão Solidária: Projeto de Inclusão Digital Social com foco no perfil do cidadão da terceira idade da Comunidade Negros do Rosário” estes projetos oferecem cursos de Informática Básica, por meio de uma parceria com a Associação Comunitária, Cultural dos Homens Prestos de Caicó, o Serviço Nacional de Aprendizagem do

Cooperativismo (SESCOOP/RN) e a Prefeitura Municipal de Caicó, para crianças, jovens e adultos da Comunidade Negros do Rosário do Bairro João XXIII que atualmente se enquadram no perfil de pessoas excluídas digitalmente. Existem outros projetos isolados pelo País que devem ser divulgados e, assim, disseminada a inclusão digital como forma de apoio ao desenvolvimento do negro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão digital proporciona novas oportunidades tanto na área social como profissional, auxiliando para uma melhor qualidade de vida dos participantes por meio de acesso às informações e às novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, que, por sua vez, proporcionam novas experiências que poderão contribuir para o futuro social e profissional dos envolvidos.

No Brasil existem poucas iniciativas para a inclusão digital principalmente voltada à comunidade negra. Não adianta apenas serem fornecidos cursos de informática, é preciso que haja subsídios para a compra de equipamentos e acesso à Internet. As prestadoras de serviço de acesso devem preparar a infraestrutura e, assim, permitir que os usuários destas regiões continuem a desenvolver sua inclusão digital.

Para efetivas soluções, é necessária a intervenção dos governos por meio de iniciativas - de preferência - públicas-privadas, para que consiga alavancar novos centros de inclusão digital e, dessa maneira, aproximar os menos privilegiados das informações que são necessárias para seu crescimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELORS, J. (org.). **Educação – um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. 288 p.

MAZZOTTA, M.J.S.; D'ANTINO, M.E.F. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer**. Saúde e sociedade, São Paulo, v. 20, n. 2, jun. 2011.

OLIVEIRA, M.A.; GOULART JUNIOR, E.; FERNANDES, J.M. **Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: considerações sobre políticas públicas nos Estados Unidos, União Europeia e Brasil**. Revista brasileira de educação especial, Marília, v. 15, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 Abril 2016.

SANTOS, R. **A inclusão digital requer novo pacto social entre governos e sociedade**. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-27, out./mar., 2005.

SILVINO, A.M.D.; ABRAHAO, J.I. **Navegabilidade e inclusão digital: usabilidade e competência**. RAE, São Paulo, v. 2, n. 2, dez. 2003.

TAKAHASHI, T. (Org.) **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

WAISELFISZ, J.J. **Mapa das desigualdades digitais no Brasil**. Brasília: RITLA; Instituto Sangari; Ministério da Educação, 2007.

Anais do IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

EMPODEIRAMENTO E AUTOSSUFICIÊNCIA PELO VIÉS DO TRABALHO - A INCLUSÃO PROMOVENDO DIGNIDADE AO PCD – PESSOA COM DEFICIÊNCIA

***Empodeiramento and Self-Reliance by job bias - Inclusion
promoting the dignity PCD - People with Disabilities***

Aline Lima¹

Cassia Rita Souza Moretti²

Robert Souza³

Rose Reis⁴

1. Aluna do curso de Publicidade e Propaganda da faculdade ENIAC.

2. Mestre em metodologia, professora da UNIP no curso de jornalismo e publicidade

3. Advogado, professor palestrante em educação Inclusiva. OAB – 299522.

4. Doutoranda em engenharia ambiental, professora da UNIP.

RESUMO

A pesquisa sobre o empoderamento e autossuficiência pelo viés do trabalho trata da inclusão que promove dignidade ao PCD – pessoa com deficiência, é uma reflexão sobre as leis de inclusão, que desde 1996 vem se adaptando e reajustando o processo inclusivo. A Lei 13.146/2015 de inclusão do portador de necessidades especiais, um termo que vem a cada dia procurando uma nomenclatura mais assertiva. A Lei. No. 8213/91, que trata do direito à inclusão da PCD nas empresas, é associada a Lei 8213/91 que define uma cota, e a lei 13.146/2015 que protege a contratação. Atualmente o deficiente de qualquer natureza tem direito a se habilitar profissionalmente para ter seu emprego e sua carreira como qualquer profissional capaz de trabalhar. A lei de cotas permitiu aos diferentes o empoderamento de adquirirem autossuficiência. O movimento deu dignidade aos deficientes que são profissionais responsáveis e pensadores, que não precisam mais se casarem com uma pessoa dita normal, para deixarem de ser “invisíveis”. A dignidade do trabalho dá ao sujeito, independente da sua condição física ou mental, o direito e o poder de sentir orgulho de si mesmo, se manter e dar segurança a sua família realizando sonho de ganhar a vida com o seu próprio trabalho. Homens e mulheres cadeirantes ou portadores de outras deficiências, dirigem seus carros sozinhos pelo domínio da tecnologia. Vão sozinhos para o trabalho, para a faculdade, casa de amigos e eventos totalmente independentes.

Palavras chave: Empoderamento. Autossuficiência. Reflexão sobre as leis inclusão. Dignidade ao PCD – pessoa com deficiência.

ABSTRACT

Research on awareness and self-sufficiency through work bias is the inclusion that promotes dignity to PCD - disabled person, is a reflection on the inclusion laws, which since 1996 has been adapting and readjusting the inclusive

process. Law 13,146/2015 inclusion with special needs, a term that comes every day looking for a more assertive nomenclature. The law number 8213/91, which deals with the right to the inclusion of PCD in companies is associated with Law 8213/91 which sets a quota, and the Law 13,146/2015 protects hiring. Currently the poor of any kind are entitled to qualify professionally to have your job and your career as any professional able to work. The quota law has allowed the different awareness to acquire self-sufficiency. The movement gave dignity to the disabled who are responsible professionals and thinkers who no longer need to marry a person called normal to no longer "invisible". The dignity of work gives the subject, regardless of their physical or mental condition, the right and the power to feel proud of yourself, stay and reassure your family performing dream of making a living with their own work. Men and women wheelchair users or people with other disabilities, drive their cars alone the field of technology. Go alone to work, to school, friends' houses and totally independent events

Keywords: Awareness. Self-sufficiency. Reflection on laws inclusion. Dignity to the PCD - disabled person.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral da pesquisa é demonstrar que por meio da iniciação científica e investigação das parcerias é possível conhecer a contribuição da força social em prol da inclusão. O objetivo específico é analisar um grupo de deficientes tão adaptados profissionalmente que adquiriram respeito profissional e independência financeira, social e moral a partir do trabalho, e compreende cada um em sua individualidade e possibilidade.

A justificativa é demonstrar no IV Seminário Internacional de Inclusão o resultado da parceria de professores e alunos da Iniciação Científica do NUPE - Núcleo de pesquisa

ENIAC com alunos do Curso Publicidade e Propaganda e a Extensão Universitária da UNIP - Universidade Paulista, o projeto de inclusão de PCD – pessoa com deficiência, de um banco de São Paulo e fundação IBFC em apoio à diversidade une o público e o privado favorecendo a comunidade e o mercado como um todo.

A contribuição social vista pelo prisma da Iniciação Científica do NUPE ENIAC, no IV Seminário Internacional de Inclusão demonstra que, por meio de um movimento acadêmico e empresarial, é possível melhorar a vidas das minorias menos privilegiada A inclusão da diversidade de fato e de direito foi observada na parceria de universidades, mercado de trabalho, setor financeiro, Extensão Comunitária ativa e o Curso Publicidade e Propaganda da Universidade Paulista. A Pesquisa de Iniciação Científica – NUPE ENIAC, UNIP, Banco Itaú e fundação IBFC em apoio à formação para o primeiro emprego e engajamento público privada favorecem a comunidade e o mercado como um todo. O empenho de professores e voluntários que preparam portadores de deficiências para o mercado de trabalho promovem dignidade humana por meio da oportunidade de reabilitação ou habilitação profissional. O olhar da pesquisadora funcionaria de uma instituição financeira agrupa funcionários com deficiências que por meio da profissionalização e inclusão ocuparam um lugar no mundo com autossuficiência e que proporcionou a cada um o orgulho de si mesmos, e dos seus familiares.

A Lei. No. 8213/1991, lei de contratação de deficientes nas empresas e a Lei 8213/1991 lei de cotas para deficientes e pessoas com deficiência, dispõe sobre os planos de benefícios da previdência e dá outras

providencias a contratação de portadores de necessidades especiais.

A hipótese é que, a criação da lei de cotas para o PCD aliado ao movimento acadêmico e empresarial, resulta em inclusão de fato e de direito. O resultado da união da diversidade via universidades, mercado de trabalho, setor financeiro e Extensão Comunitária ativa promovem a dignidade pessoal e profissional das PCDs. A união do público privado em favor da diversidade apresenta resultado positivo favorecendo a comunidade e o mercado como um todo. As parcerias que incorporam pesquisadores, voluntários de diversas instituições agregam valor e somar ao espaço acadêmico investigativo.

A metodologia utilizou a pesquisa bibliográfica e eletrônica, pesquisa de campo, pesquisa exploratória, qualitativa e quantitativa. Entrevista funcionários deficientes de uma instituição financeira e alunos de uma universidade, alunos de pós-graduação especialistas em inclusão atuantes nas escolas públicas.

O Referencial teórico apresenta os autores e suas teorias que ajudam os pesquisadores a compreender e responder os questionamentos suscitados, e norteiam o percurso analisado nos títulos e subtítulos da pesquisa.

Os relatos de profissionais incluídos e de professores que fazem parte da equipe de formadores e educadores relatam as suas experiências.

O poder público criou leis e à sociedade cabe cumpri-las. A análise dos procedimentos da inclusão dos portadores de necessidades especiais amparados pela Lei 13.146/2015, sustenta o referencial teórico que observa a evolução das leis que amparam o ensino afro

brasileiro e indígena na educação básica a partir das leis 9.394 (1996), 10.639 (2003) 11.645/2008. A visão de Regiane Augusto Mattos (2007) auxilia a compreensão da História e cultura afro-brasileira. A inclusão de alunos especiais, e o ensino afro brasileiro e indígena na educação é responsabilidade tanto o poder público quanto da sociedade.

1. DEPOIMENTOS DOS PROFISSIONAIS PCD – PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Depoimento: Diego Monteiro Ferreira que trabalha em uma instituição financeira após cursar uma universidade: “No momento do meu nascimento, o médico que fez o parto me puxou pelo braço e deslocou meu ombro direito. Conforme o tempo foi passando minha mãe (menor de idade) observou que eu era um bebê que chorava muito, e ao começar a engatinhar, tinha muita dificuldade. Isso foi deixando minha mãe preocupada, até que descobriu que adquiri uma deficiência, CID. P14 -lesões do sistema nervoso periférico no nascimento. Meus pais ficaram juntos cerca de três meses após meu nascimento, após isso se separaram. Minha mãe de descendência japonesa e meu pai africana. Comecei a fazer fisioterapia até meus cinco anos de idade. Com cinco anos fui morar no Japão com a família da minha mãe, fiquei 8 anos por lá. Fiz cirurgia de remanejamento de nervo, para que não perdesse a sensibilidade do braço. Em relação à minha vida escolar, fui praticamente alfabetizado no Japão e a maior dificuldade encontrada em relação ao preconceito lá, era por ser negro e estrangeiro, minha deficiência quase não era notada. Já no Brasil o maior preconceito era em relação à minha deficiência. Em 2008 fiz minha primeira entrevista na empresa de seleção - CIEE,

quando passei no médico da empresa, recebi uma carta dizendo que teria que entrar na empresa com vaga de PCD, foi aí que descobri a lei de cota. Trabalhei na CIEE de 2008 a 2010 como mensageiro. De lá fui para Nextel, também em vaga de PCD. Permaneci durante sete meses. Sai da Nextel em 2011 e ingressei no banco Itaú, também em vaga PCD e estou até hoje. Cursei um ano de Ciências da Computação na FMU. Atualmente não estudo (Fonte: Informado pelo autor em 20 de março de 2016 as 20h00).

Depoimento: Dayse Dias Ferreira que trabalha em uma instituição financeira após cursar uma universidade: “Oi, meu nome é Dayse, casada, vinte e nove anos, um filho. Sou formada no curso superior - Bacharel em Sistemas de Informação pela faculdade Anhanguera. Tenho deficiência física congênita, conhecido como pé torto. Meu CID é Q-66. Comecei meu tratamento em 1989 quando tinha três anos. Fiz 4 cirurgias para reparação. Na infância foi um pouco conturbada, devido às pessoas tirarem risadas da minha deficiência. Na adolescência ficou menos perturbador. Desde então ficou tudo perfeito. Aos dezessete anos descobri que era possível trabalhar pela “Lei de Cotas” conforme informação do médico do Hospital das Clínicas. Em 2004 comecei a trabalhar como auxiliar de produção na empresa Emicol de ITU. Em 2007 fui para Grupo Schincariol o (hoje Brasil Kirin), onde fiquei até 2008. Em 2009 fui para a empresa “Concrebase Salto” até 2012. Saí, me mudei para São Paulo e comecei a trabalhar no grupo Itaú. De 2007 até a data atual trabalho na área de TI. “Dayse é uma mulher muito forte e batalhadora, tem um gênio muito forte e não se deixa abater por nada. Nasceu com o pé torto - má formação congênita, fez tratamento desde os três anos de idade e passou por um total de quatro cirurgias.

Seus pais brigavam muito, e um dos motivos era o alcoolismo do pai que chegava a agredir a mãe. Isso influenciou a Dayse a se transformar em uma mulher muito forte hoje, e fazer com que todos os filhos, desejassem uma família mais estruturada. Na adolescente quase firmou compromisso com um garoto que não gostava por ter medo de ficar sozinha - um dos maiores medos de quem possui alguma deficiência. Quando morava na cidade de Itu, no interior de São Paulo, viajava para a capital para tratamentos e cirurgias, geralmente no Hospital das Clínicas. Conheceu seu esposo Jonas numa festa micareta, namoraram e após gravidez se casaram e hoje moram em SP numa casa no quintal da sogra. Hoje além de trabalhar no banco, Dayse é consultora de beleza da Mary Kay”(Fonte: Informado pelo autor em 20 de março de 2016 as 20h00).

Depoimento: Eduardo Oliveira Araújo que trabalha em uma instituição financeira após cursar uma universidade: “Então! Senta que lá vem história. Eu nasci apenas com o pé chato, usei bota e palmilha ortopédica. Mas aos seis anos, quando eu tive alta desse tratamento nem imaginava o que estava por vir. Em janeiro de 1987, dei entrada em um pronto-socorro com sintomas de desidratação e a medicação prescrita foi uma injeção. Essa injeção acabou atingindo o nervo ciático, ocasionando uma lesão na musculatura que comanda os movimentos do pé esquerdo. Na hora eu senti algo diferente, e segundos depois eu perdi a força em ambas as pernas, não sabia direito o que estava acontecendo e nem imaginava o que viria pela frente. Mas me preocupava muito o fato de não conseguir me mover. No dia seguinte, a perna direita estava normal, mas a esquerda estava sem sensibilidade e sem movimento no pé. Diante do ocorrido, passei em consultas com diversos médicos: tanto

ortopedistas, como neurologistas. E por fim, iniciei um tratamento de fisioterapia que durou quase 4 anos e durante esse período também tive acompanhamento psicológico. No período da escola e na adolescência, eu não tive dificuldades pois, apesar da lesão afetar a maior parte dos movimentos, a única limitação decorria das torções que acontecem por causa da restrição motora. Quanto ao trabalho, o mesmo também ocorreu sempre de forma tranquila. Ao conhecer a “Lei de cotas” por meio de um noticiário e confesso que demorei para ingressar em uma empresa por esse processo. Pois, apesar de ter uma deficiência, eu quase não tenho limitações e, sempre considerei injusto tirar o lugar de uma pessoa com um problema mais sério que o meu. Comecei a pensar diferente quando assisti uma reportagem falando que o mercado tinha muitas vagas para Pessoas Com Deficiência - PCD's em aberto. Atualmente, eu sou casado, tenho um filho de seis anos e faço faculdade na área de TI” (Fonte: Informado pelo autor em 20 de março de 2016 as 20h00).

Douglas Ribeiro Damasceno que trabalha em uma instituição financeira após cursar uma universidade: Aos onze anos de idade eu sofri um acidente de carro que mudou o rumo do meu destino. No dia 24 de dezembro de 1986, era manhã de domingo e como de praxe, logo após o almoço peguei a bicicleta e, ao me preparar para sair da garagem montado na bike, um carro - tipo bugue de praia - invadiu a garagem adentro e me acertou em cheio. Foi neste acidente que houve a amputação da minha perna. Minha inclusão/diversidade consistiu em duas etapas: antes e após a aquisição da prótese. O período anterior à prótese foi complicado, pois além do fator mobilidade, havia o fato de ser criança. Além das incertezas naturais da idade, havia a ausência de maturidade para transpor as barreiras que, com frequência, eram

impostas a mim. Por ser sempre introspectivo, me incomodava o fato de as pessoas olharem para mim enquanto eu passava. Por vezes eu ouvi: “tadinho... tão bonitinho, mas não tem uma perna”. Fatos que minavam as minhas tentativas de levar a vida adiante a ponto de me trancar em casa e sair na rua apenas para cortar o cabelo e ir à escola. Como criança, isso era um tormento; uma luta diária. A timidez e a vergonha duraram até os quinze anos. Com o passar do tempo criei meios de lidar com determinadas situações. Estava em uma fase onde meus focos e meus medos eram outros. Já não me preocupava tanto com o que as pessoas diriam ou como me olhariam, e sim como uma pessoa específica olharia para mim. Refiro-me àquela que seria minha futura namorada. Essa era minha preocupação naquele momento - o que não diferia de outros garotos da minha idade - eu precisava de recursos e técnicas para vender minha imagem. -Como devo me aproximar? -O que e como dizer alguma coisa que não me faça parecer um idiota? -Como discernir uma garota que é atenta pela personalidade daquela que repara no externo? Perguntas como estas me desviavam o foco do problema físico em si. Emprego era um tema que também começava a perpetuar a minha mente. Consegui finalmente um ‘empreguinho’ em uma oficina elétrica. Nada expressivo. Mas experimentei a sensação de ter um dinheirinho depois de um mês de trabalho. Lembro que não tinha a mínima idéia do que fazer com aquele primeiro dimdim. Aos 17 anos, com apoio da namorada (algo que nunca pensei que teria logo após o acidente), e hoje minha esposa, fui atrás da minha primeira prótese. Depois de consegui-la à custa de muitas rifas e listas encaminhadas a empresas para arrecadação de fundos, percebi algumas mudanças de imediato.

O fato de ser deficiente, mas sem a ausência de um pedaço de mim, facilitou para que me fossem dadas algumas oportunidades. De qualquer forma, as atenções voltadas a mim eram menores. Tanto a conclusão da escola, quanto o ingresso nas faculdades não foram de modo algum traumáticas. Eu deixava de ser o centro das atenções. Ufa! Já com a prótese, consegui alguns pequenos empregos, sem muita expressão. Isso, até meados da virada do segundo milênio. Em 2001 consegui meu primeiro emprego relevante: Varig Log; empresa referência nacional na área de logística aérea. Acrescento que minha entrada na empresa não se deu por regime de cotas. Tempos em que a expressão “inclusão” ainda engatinhava. Em 2004 pedi para sair da empresa para entrar em outra grande, também multinacional; Banco ABN Amro Real, onde fiquei até 2011. Essa vaga sim, era destinada a pessoas com alguma necessidade especial - cotas. Transpassada a fase de entrevistas, fui selecionado pelo Gerente da agência onde trabalharia para atuar como uma espécie de auxiliar operacional. Tive oportunidades na instituição. Comecei a fazer faculdade visando atuar em outra área do banco, a tecnologia. Entrei em 2004 como auxiliar operacional e saí de lá em 2001 como caixa bancário. Pouco antes da minha saída ingressei em uma nova faculdade; desta vez, Ciências da Computação - não por nenhum programa de deficientes. A saída do ABN Amro Real ocorreu da mesma forma que havia sido com a saída da Varig: pedi para sair da empresa para entrar em outra, ou seja, Banco Itaú-Unibanco. Na ocasião, passei por fases de seleção para vagas também destinadas a cotas. Após passar algumas fases dessa seleção, fui admitido na empresa e nela estou até a presente data. (Fonte: Informado pelo autor em 20 de março de 2016 às 20h00).

Flavia Rosa de Jesus que trabalha em uma instituição financeira a pós cursar uma universidade: “Quando eu nasci tive paralisia cerebral, por conta do cordão umbilical enrolado no meu pescoço. Por conta disto, afetou a minha parte motora. Tive problemas nos pés, eu andava na ponta dos pés. Fiz a cirurgia no pé e um problema foi resolvido, porém fui desenvolvendo a cifose e logo veio à escoliose. Usei coletes na coluna, mas como eu era teimosa não usei corretamente e há 2 anos fiz a artrodese na coluna, onde coloquei 30 parafusos - cirurgia de correção da escoliose. A minha infância foi normal, fui para a creche e escola. Meu aprendizado também foi normal. Sempre tive amigos e nunca me senti julgada pela minha deficiência - ou eu não tinha a percepção se era julgada. Minha família sempre me apoiou em tudo. Minha adolescência, posso dizer que foi normal também. Tive amigos na escola, nas baladas e bares. Não vou dizer que não passei por preconceito, pois passei sim, (os namoradinhos nunca me queriam - e nessa época queremos ser notados, mas nunca deixei me abalar muito. Minha deficiência não me impedia de sair. Todo final de semana eu estava em uma balada/bar/show. Minha carreira começou a partir do centro de reabilitação Lar Escola São Francisco. Lá me tratei durante 15 anos, onde fiz fisioterapia, RPG, arte ocupacional e turbilhão de coisas. Aos meus 16 anos sentia muita vontade de ter um trabalho para ser financeiramente independente. Conversamos com uma assistente social do Lar Escola São Francisco que estava à frente de um projeto de inclusão para deficientes na Johnson & Johnson. O programa J&J para todos. Fui entrevistada pela assistente social e pela representante da empresa e fui contratada. Fiquei imensamente feliz, pois aos 16 anos eu havia conseguido o que mais queria e ainda em

uma multinacional. Inicialmente formam 20 inscritos no programa, com um contrato de um ano e seis meses. A empresa ofereceu diversos cursos neste meio tempo, como informática, administração, telecursos e etc. E ao final do contrato, foram contratadas sete pessoas. Com muita dedicação e esforço fui contratada, reforçando ainda mais que tudo é possível quando queremos. Trabalhei lá durante cinco anos, amadureci e aprendi muita coisa. Até hoje só trabalhei na Johnson & Johnson e no Itaú e as duas com a lei de cotas. Nunca me inscrevi em vagas “normais”, rs. Na Johnson eu não me sentia totalmente incluída, a começar com o “te pagar para estudar” no contrato inicial de um ano e seis meses, carga horária de trabalho de 4 horas, não participava de viagens e almoço com a equipe (empresa) e oportunidade de crescimento não são muitas” (Fonte: Informado pelo autor em 20 de março de 2016 às 20h00).

Paulo Cesar Monzani que trabalha em uma instituição financeira a pós cursar uma universidade: “Tenho 49 anos, formação superior completa, minha deficiência é congênita, membro inferior esquerdo (Q.72.3), me afeta apenas para andar um pouco, como foi congênita aprendi a andar com essa falta do membro, por forçar o meu lado direito, ocasionou um pequeno desvio na coluna e me causa um pouco de dor. Na minha infância, escola e com familiares nunca tive problema algum, minha dificuldade é para comprar calçados e andar descalço. Descobri o mercado de trabalho pela lei de cota através de um amigo, atualmente trabalho em uma instituição financeira, entendo que as empresas ainda não estão preparadas para tratar com esse público, mas já melhorou bastante, espero que o nosso governo também olhe pela gente na hora de ver nossa aposentadoria”. Conheci o Paulo logo que entrei para trabalhar no banco, ele atuava numa

caixa de e-mail que trata reclamações, elogios e sugestões. A sua deficiência, não é visível, só soube depois que ele me contou. Por não ser uma deficiência visível, vejo que o Paulo não tem nenhuma dificuldade em inclusão. No ambiente de trabalho ele não necessita de nenhuma adaptação. A não utilização de adaptações e deficiências não tão visíveis muitas das vezes é vista por um ponto positivo. Entretanto vejo que dessa forma os 'gestores/colegas' pressupõe que à pessoa não necessita de nenhuma adaptação. No caso do Paulo, existe restrição em ficar muito tempo em pé. E isso não é visto como sua necessidade especial e muitas das vezes é ignorado. O Paulo é uma pessoa muito ativa e muito de bem com a vida. Tem 49 anos, casado e com 2 filhas” (Fonte: Informado pelo autor em 20 de março de 2016 as 20h00).

2. DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES QUE ATUAM COM OS DEFICIENTES

A maior parte dos profissionais que participaram da pesquisa estudaram em escolas públicas com professores que enfrentaram muitas dificuldades para atender esses alunos mais por boa vontade que recursos institucionais. As atividades em classe com os alunos deficientes, aconteceram na prática muito antes do início da obrigatoriedade da Lei 13.146 de inclusão, publicada em 2015. Esta lei declara a obrigatoriedade da inclusão dos alunos especiais na escola básica. Eles relatam as suas superações:

Declarou a professora Eliodora: - “Nas escolas públicas muitos alunos possuem deficiências diversas, só que os pais nunca perceberam por não possuir conhecimento sobre a deficiência. Dentre os pais que desconfiam da deficiência uns trabalham dobrado para cuidar

do filho, e o mantém escondido em casa até a hora de ir para a escola. Alguns negam a deficiência, e outros ainda tentam o atendimento nas redes públicas de saúde, mas como nas escolas públicas, na rede de saúde também não conseguem ajuda, muitas mães não conseguem nem o laudo da deficiência do filho.

A maior parte das mães sentem-se envergonhadas por ter um filho deficiente e se anulam junto com a deficiência. Mas outras são guerreiras e mesmo abandonadas pelo marido por causa da deficiência do filho, defendem seus filhos como a leoa ao seu filhote. Essas mães, quando levam os seus filhos para a escola encontram professores que se deparam também com muitas dificuldades e limitações. A maior parte das quinze mil e vinte e sete escolas públicas, das trezentas - 300 pesquisadas, duzentos e noventa e oito - 298 não possuem recursos para acolher o aluno deficiente, que necessita de ferramentas físicas para inclusão”. Conforme Souza, (2015);

“... embora a lei 7.716 de 1988 tenha 25 anos, e defina como crime os atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião, sexo ou procedência nacional, os procedimentos racistas permanecem efervescentes e se multiplicam com as redes sociais”. A história da exclusão versus inclusão se repete no Brasil desde sua descoberta/invasão indiferente à evolução dos tempos. A obrigatoriedade da aceitação do aluno afro brasileiro e do indígena no ensino seguiu uma reedição como se para essas pessoas estudarem precisasse de lei, mas para formalizar o ato foram criadas: a Lei 9.394 em 1996, reeditada como Lei 10636 em 2003 e reelaborada como Lei 11645 em 2008. Segundo Sabino (2015) “Embora seja legalmente obrigatória a inclusão é mais discurso e representação que realidade. Existe a possibilidade de inclusão, mas a maior parte é

realizada por ações individuais dos professores, com auxílio de instituições religiosas e educacionais sem fins lucrativos isoladas que dos recursos públicos da própria escola pública”.

Margarida, professora de uma escola pública da zona sul de São Paulo (2015) declara: “observo no meu trabalho é uma exceção comparada com as escolas das minhas colegas de outras instituições. Depois da obrigatoriedade da inclusão de crianças com necessidades especiais, a unidade escolar na qual atuo teve um aumento muito considerado, dando origem a outras diretrizes escolares e criação de equipes multiprofissionais contemplando profissionais capacitados para dar assistência a esses alunos, assim, criaram salas de apoio pedagógico (SAAI), além de receber estagiárias de CEFAL, que tem a finalidade de apoio aos educandos com necessidades especiais, na questão pedagógica, e as AVES - auxiliares de vida escolar - que cuidam da higiene e alimentação dessas crianças. No entanto, a maioria das escolas só conhecem esses “programas” por meio de relatos, pois muitos não contam com essa disponibilidade de recursos humanos, sendo isso um dificultador das atividades com estas crianças na escola, muitos das estagiárias, quando há, não possuem formação ou direcionamento adequado para desempenhar suas funções, e assim o que deveria facilitar, acaba por dificultar. Tenho alunos com diversas necessidades especiais em uma mesma sala, como Paralisia cerebral, Autismo, e Transtorno Global do Desenvolvimento. Cada doença tem a sua peculiaridade e cada criança a sua personalidade, tendo eu que desenvolver diferentes atitudes e ações para tratar de forma diferenciadas cada um deles. Ninguém aprende a lidar com estas crianças por meio de livros e

palestras. Isso se dá no dia a dia, ao conhecer, ao avaliar, só quem já trabalhou em sala de aula com estes alunos podem realmente fazer apontamentos acerca disto, pois é dificultoso ao mesmo tempo prazeroso quando se veem os avanços de cada um (relato de aluna da pós-graduação em Legislação e política da educação inclusiva, 2015).

Aurora, professora de uma escola pública da zona leste disse: recebo em 2012 uma aluna cega, totalmente dependente de mim, para todas as atividades. Eu cuidei dela e de mais vinte coleguinhas da turma dela, por três anos. Ela tinha muita dificuldade de manter uma rotina harmônica. Eu não contava com nenhum tipo de auxílio, nem de estagiárias, faltava barras na sala para que ela se apoiasse, sinalização de piso para que se orientasse, material específico para a deficiência dela. Nenhum professor substituto do módulo me auxiliava, o que dificultava a condução das atividades rotineiras com as outras crianças. Em função da dependência desta aluna cega, meu trabalho me causou muita angústia, pois desejava fazer o melhor por todos eles, mas eu esbarrava em várias limitações. O desenvolvimento da autonomia dela era a minha principal preocupação. Ela faltava muito e isto prejudicava o progresso do trabalho, pois interferia na sua aquisição de rotina. Ela chegava na escola, toda suja, sem fralda para trocar, descabelada. Se a escola tivesse um cuidador, este cuidaria dela, como não tem eu tenho que fazer isso. Eu deixava uma atividade para os outros alunos e levá-la para tomar banho, escovar dentes e pentear o cabelo. Como estava com pressa, o que eu deveria deixá-la fazer sob observação e supervisão, eu fazia por ela, para voltar rápido para a sala. Após a implantação da lei em 2015, o que eu fiz por

três anos agora se tornou obrigação, com a implementação da lei.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa observou-se o empoderamento e autossuficiência pelo viés do trabalho. Analisou o impacto das leis da inclusão promovendo dignidade ao PCD – pessoa com deficiência. A reflexão sobre as leis de inclusão, que desde 1996 vem se adaptando e reajustando o processo inclusivo proporcionou até o momento uma grande revolução e transformou o cenário organizacional. A Lei 13.146/2015 de inclusão do portador de necessidades especiais, vem tentando encontrar uma nomenclatura que retrate a competência que o ser humano possui indiferente da sua condição física e mental, com autonomia, que seja sujeito capaz de executar tarefas e almejar crescimento profissional – o seja capaz de sonhar. A Lei. No. 8213/91, que trata do direito à inclusão da PCD nas empresas, associada a Lei 8213/91 que define uma cota, e a lei 13.146/2015 que protege a contratação, revolucionou o mercado de trabalho. A PCD de qualquer natureza tem direito a se habilitar profissionalmente ter seu emprego e sua carreira como qualquer profissional capaz de trabalhar. A lei de cotas permitiu aos diferentes o empoderamento e a autossuficiência. Esse movimento que deu dignidade aos deficientes aos novos modelos de profissionais que responsáveis e pensadores, promoveu independência e visibilidade a que antes se sentia invisível, e que muitas vezes se casavam com uma pessoa dita normal, para ser vista e falada. O sujeito pensante, independente e livre, tem direito ao trabalho, que dá independência, e sentimento de orgulho de si mesmo. Sentimento resultante da capacidade de

se manter e dar segurança a sua família, quando realiza sonhos em comum com a família.

Homens e mulheres contemporâneos, sejam cadeirantes ou portadores de outras deficiências, auxiliados pela mecânica e tecnologia, dirigem e se locomovem sozinhos para o trabalho, escola e eventos. Mesmo com toda a bagagem profissional e cultural do professor, pelos diversos cursos e formações das quais participam, nenhuma propicia subsídio para trabalhar com as múltiplas deficiências dos alunos. Principalmente na educação infantil.

A cada dia, mais alunos deficientes, se matriculam nas escolas públicas, mas as carências das famílias, das escolas, e a falta de subsídios ao professor que tem suas limitações impedem maiores avanços destas crianças. A inclusão na prática conforme relato da Profa Margarida só se aprende a fazer, fazendo. A esperança de um futuro melhor para essas crianças é a aquisição de atividades que proporcione liberdade, como cuidar da própria higiene, alimentação e locomoção.

As universidades, a extensão universitária, os professores fazem o seu papel. Falta o poder público assumir a sua parte, para transformar esses seres humanos em cidadãos com consciência crítica do seu papel no mundo tornando-se profissionais em empreendedores independentes e livres, contribuidores da sua nação. É possível transformar PCD e pedagogicamente ensiná-lo a ser cidadão apto e inserido a sociedade em que vive consciente de suas limitações e da infinitude das suas possibilidades. O sonho do professor é oferecer uma escola de qualidade para que a criança se torne um adulto cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MATTOS, R.A. **História e cultura afro-brasileira**. Brasília: UNESCO, ed. Contexto, 2007. 217 p. ISBN: 978-85-7244371-5.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2ª ed., 2001.

CALDAS, A. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. 1ª ed. 18883ª. ed. 1948, 4ª. ed. 1958.

CURY, A. **Armadilhas da Mente**. Ed Saraiva, São Paulo, 2013.

SOUZA, M.M.M. in: **Gestão da Educação a Distância: Comunicação desafios e estratégias** de ORTIZ & SANTOS. 1ª. Ed. Atlas, São Paulo, 2015.

_____. in: ojs.eniac.com.br. **Revista Brasil para todos**. São Paulo, 2015.

_____. in: ojs.eniac.com.br. **Revista Brasil para todos**. São Paulo, 2014.

SANTOS, D.J.S.; PALOMARES, N.B.; NORMANDO, D.; QUINTÃO, C.C.A. **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar** <http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>

Presidência da República da Casa Civil subchefia para assuntos jurídicos. Lei Nº 9.459, De 13 de maio De 1997. [Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9459.Htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9459.htm)

SELIGMAN, Milton [Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9459.Htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9459.htm). Brasília, 13 de maio de 1997; 176º da Independência e 109º da República. Fernando Henrique Cardoso. Este texto não substitui o publicado no DOU de 14.5.1997. Acesso em 08 de 2015.

ALMEIDA, _____ 2015 www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=racismo%20thais%20araujo

<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=racismo%20maju>

<http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2015/07/maria-julia-coutinho-maju-e-vitima-de-racismo-no-facebook.html>

Anais do IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

OS DOIS MUNDOS DA INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL

The two worlds of disability inclusion of visual

Fernanda Simidamore Ferreira¹

1. Fernanda Simidamore Ferreira. Professora na Fundação Dorina Nowil.
fernanda.s.f@bol.com.br

RESUMO

O ser humano é considerado um ser incompleto e, por ser desejante, enquanto vive busca a completude. Se assim é com o humano em sua natureza considerada dentro do padrão de normalidade, pense no deficiente visual, seja o cego ou com baixa visão. A Organização Mundial de Saúde – OMS, considera deficiente visual a pessoa privada, em parte - segundo critérios preestabelecidos, ou totalmente da capacidade de ver. Baixa visão, ou visão subnormal, é um comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos. Mesmo após a correção de erros de refração comuns, auxiliado pelo uso de óculos, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas. Trata-se de uma definição técnica e quantitativa. Baixa visão é para quem tem uma acuidade visual menor que 0,3 - Snellen, até a percepção de luz ou, um campo visual menor que 10 graus do ponto de fixação.

Palavras chave: Deficiente visual. Igualdade. Integração. Limites.

ABSTRACT

The human being is considered to be incomplete and being desirous as live search completeness. If so it is with the human in nature considered within normal limits think of the blind is the blind or with low vision. The World Health Organization - OMS considers visually impaired person deprived in part - by pre-established criteria, or all of the ability to see. Low vision, low vision, or is an impairment of visual function in both eyes. Even after

correction of common refractive errors, aided by the use of glasses, contact lenses or eye surgery. This is a technical and quantitative definition. Low vision is for anyone who has a visual acuity less than 0.3 - Snellen, to light perception or less visual field than 10 degrees from the attachment point.

Keywords: Blind. Equality. Integration. Limits.

INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa é analisar o percurso da existência de uma pessoa excluída que, aos olhos dos seres humanos “normais”, considerados dentro do padrão de normalidade social, não vê. Construir um olhar a respeito da Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual é bem diferente quando se vive nos dois lados da inclusão: aquele que possui a deficiência e aqueles que trabalham em prol da inclusão dessas pessoas na sociedade. Vivenciar esses dois lados é uma experiência rica e dolorosa.

A metodologia utilizou a pesquisa bibliográfica e eletrônica, pesquisa de campo, pesquisa exploratória, qualitativa e quantitativa. Foram analisados os funcionários deficientes de uma fundação para cegos. O foco se deteve no paradoxo: ensinar ou aprender? A interação com as pessoas, nesta pesquisa, envolve uma experiência pessoal – a pessoa que vive com baixa visão e está sempre aprendendo – e como profissional, atuando como Psicóloga na Fundação Dorina Nowill para Cegos – Instituição voltada para o atendimento de pessoas com deficiência visual: cegos e baixa visão.

A hipótese é que se as pessoas – independentemente de serem cegas, possuem baixa visão ou terem uma visão normal –, se ajudassem, despidos de preconceito e se respeitassem, a vida das pessoas que não enxergam poderia ser melhor, menos pesada e dolorosa. O sentimento de menos valia poderia pesar e prejudicar menos, pois o que destrói o entusiasmo de viver daquele que não enxerga não é ser cego, é ser considerado inútil, quando tem todas as possibilidades de se desenvolver como qualquer outra pessoa.

O referencial teórico articula com Elizabet Dias de Sá, Izilda Maria De Campos, Myriam Beatriz Campolina Silva (2007), que discutem a deficiência visual. Com Eder Pires de Camargo (2012), os saberes docentes para inclusão do aluno com deficiência visual. Luiza Russo (2012) reflete sobre Atividades Inclusivas entre outros pensadores.

1. ENXERGA OU NÃO ENXERGA?

O primeiro paradoxo vivido por uma pessoa com baixa visão é transitar entre dois mundos: os do que enxergam e dos que não enxergam. A Organização Mundial de Saúde – OMS – considera deficiente visual a pessoa que é privada, em parte (segundo critérios preestabelecidos) ou totalmente, da capacidade de ver. Baixa visão - ou visão subnormal - é o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após correção de erros de refração comuns com uso de óculos, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas. Trata-se de uma definição técnica e quantitativa. Baixa visão é para quem tem uma acuidade visual menor que 0,3 (Snellen), até a percepção de luz ou, um campo visual menor que 10 graus do

ponto de fixação. Elizabet Dias de Sá, Izilda Maria de Campos e Myriam Beatriz Campolina Silva discutem o atendimento educacional especializado para crianças com baixa visão e esclarecem o tema:

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura. É o que se verifica, por exemplo, no albinismo, falta de pigmentação congênita que afeta os olhos e limita a capacidade visual. Uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial. Trata-se de uma situação angustiante para o indivíduo e para quem lida com ele tal é a complexidade dos fatores e contingências que influenciam nessa condição sensorial. As medidas de quantificação das dificuldades visuais mostram-se insuficientes por si só e insatisfatórias. É, pois, muito importante estabelecer uma relação entre a mensuração e o uso prático da visão, uma vez que mais de 70% das crianças identificadas como legalmente cegas possuem alguma visão útil (SÁ, CAMPOS & SILCA 2007 pag. 16).

O fato de enxergar, porém não o suficiente, faz com que as pessoas com baixa visão optem por pertencer ao mundo das pessoas que enxergam, pois para elas é difícil assumir para si mesmas que possuem uma deficiência. As pessoas ao seu redor, familiares,

amigos, professores a legitimam como aqueles que possuem dificuldade de visão, mas enxergam e, então, não são deficientes.

O ser humano apreende o mundo por meio dos cinco sentidos: tato, olfato, paladar, audição e visão. Pelo sentido da visão é que se capta o maior número de informações, 85%. A pessoa com baixa visão capta apenas de 20 a 30% da informação. Muitas vezes não tem certeza de que aquilo que está vendo é realmente o que os outros veem e, nesse sentido, sente-se insegura na forma de aprender e apreender o mundo, necessitando da confirmação daquele que enxerga para assegurar-lhe de que estão indo pelo caminho certo.

A sociedade, em senso comum, tem a imagem do deficiente visual: aquele que é cego, anda de bengala, usa óculos escuros e precisa de alguém o tempo todo o auxiliando. Desconhece e não reconhece a pessoa com baixa visão. Uma pessoa com baixa visão pode entrar e sair de um ambiente, sem ser percebida. Essa invisibilidade muitas vezes faz com que a pessoa não assuma sua deficiência para não mostrar aos outros as suas limitações.

A linguagem, a comunicação e as múltiplas formas de expressão cultural ou artística constituem-se de imagens e apelos visuais cada vez mais complexos e sofisticados. Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas de conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números. Assim, necessidades decorrentes de limitações visuais não devem ser ignoradas, negligenciadas ou confundidas com concessões ou necessidades fictícias. Para que isso não ocorra, devemos ficar atentos em relação aos nossos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas com abertura e disposição

para rever as práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas (SÁ, CAMPOS & SILCA 2007 pág. 14).

Assim acontece com muitas famílias que não reconhecem a deficiência de seus filhos e acabam tratando-os com igualdade, negligenciando as adaptações que poderiam ajudá-los em seu dia-a-dia.

2. IGUALDADE X EQUIDADE

Há a necessidade de uma reflexão sobre a definição de igualdade e equidade, que parecem termos sinônimos, porém, quando compreendidos, fazem toda a diferença no processo de inclusão de pessoas com deficiência. Igualdade refere-se a situações idênticas para todas as pessoas e descaracteriza as particularidades. Já equidade refere-se à capacidade de apreciar e julgar com retidão, imparcialidade e justiça; capacidade de analisar cada caso para que não haja desigualdade, injustiça. Quando se trata a pessoa com baixa visão com igualdade em todas as situações, deixa-se de olhar para suas limitações, dificuldades, ignorando os momentos em que ela precisa de ajuda. A pessoa com baixa visão, por sua vez, percebe suas dificuldades, mas não as expõe por sentir vergonha de não ser igual aos outros. Acaba se sentindo muito sozinha, como se somente ela possuísse dificuldades.

Muitas vezes, nas escolas, a criança com problemas visuais é “zombada” pelos coleguinhas quando aproximam o caderno do rosto para enxergar melhor ou pedem para o aluno adivinhar quantos dedos eles estavam mostrando. Essas situações são ignoradas pelos professores porque não sabem como lidar com a

situação, e o sentimento de solidão, por acreditar que aquilo só acontece com ela, toma conta, fazendo com que ela esconda cada vez mais suas dificuldades.

A equidade promove uma transformação do olhar para aquele que possui uma deficiência. É preciso entender as necessidades particulares de cada indivíduo para que se possa auxiliá-los com suas dificuldades. Seja nas escolas, na família, nos ciclos de amizades, quando se oferece um ambiente acessível para a pessoa que possui uma deficiência, começa-se a colocá-la em pé de igualdade com os demais, nunca deixando de entender e compreender suas limitações. A equipe do Instituto Paradigma discute sobre as atividades inclusivas em (2008).

Muito tem-se falado sobre inclusão e, principalmente, sobre como adaptar as atividades pedagógicas para alunos com deficiência nas classes regulares, beneficiando, também, alunos que precisam usufruir da rotina escolar, acessando o currículo e o conteúdo pedagógico proposto de diferentes formas. Este é um dos aspectos que mais tem intrigado os professores e causado, ainda, um certo desconforto. Esta seção pretende discutir o conceito e

apresentar sugestões de atividades inclusivas, que poderão ser usadas pelos professores, em suas salas de aula. Atividades inclusivas são estratégias pedagógicas, que objetivam construir oportunidades reais de aprendizagem para todos os alunos. Permitem a interação de todas as crianças em sala de aula, levam em consideração as peculiaridades dos alunos e suas diversas maneiras de aprender. São atividades que exploram as experiências prévias dos alunos, suas sensações e sentidos diante do novo. Desenvolvem, também, as habilidades e a criatividade, tanto de professores, quanto dos alunos, motivando e despertando a vontade de aprender e de relacionar a nova aprendizagem às experiências de vida (RUSSO, 2008, 28).

3 - INTEGRAÇÃO X INCLUSÃO

Outro paradoxo importante que a nossa Sociedade ainda vive é o paradoxo da integração X inclusão. Apesar de as diversas leis e documentos que foram prorrogados a respeito da Inclusão das Pessoas com Deficiência, ainda se percebe o modelo de Integração em diversos âmbitos da Sociedade.

Para entender o que cada modelo significa, precisa-se entender a diferença entre eles:

Inclusão: a inserção é total e incondicional (crianças com deficiência não precisam "se preparar" para ir à escola regular)	Integração: a inserção é parcial e condicional (crianças "se preparam" em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares)
Inclusão: exige rupturas nos sistemas	Integração: Pede concessões aos sistemas
Inclusão: mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem "ganha" mais; TODAS ganham);	Integração: Mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas "ganham" mais)
Inclusão: exige transformações profundas	Integração: contenta-se com transformações superficiais
Inclusão: sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS	Integração: pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes
Inclusão: defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência	Integração: Defende o direito de pessoas com deficiência
Inclusão: traz para dentro dos sistemas os grupos de "excluídos" e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS	Integração: Insere nos sistemas os grupos de "excluídos que provarem estar aptos" (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão)
Inclusão: o adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc)	Integração: O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc)
Inclusão: valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc);	Integração: Como reflexo de um pensamento integrador pode-se citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (exemplos: surdos se concentram melhor; cegos são excelentes massagistas)
Inclusão: Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais	Integração: Tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção
Inclusão: Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente	Integração: A presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador

Fonte: Produzido pela autora em 2015

Ainda se percebe forte e enrijecido o modelo integrativo no processo educacional das escolas. Segundo Melero, Miguel Lopez (Espanha, 2002), os objetivos tradicionais, na educação de pessoas com necessidades educativas específicas, ainda se orientam por conseguir alcançar comportamentos sociais controlados, quando deveriam ter como objetivo que essas pessoas adquirissem cultura suficiente para que pudessem conduzir sua própria vida. Ainda se vive em um modelo assistencial e dependente quando a meta da inclusão é o modelo de competência com autonomia. O pensamento pedagógico dos profissionais é que

as crianças com necessidades educativas específicas são os únicos responsáveis (culpados) por seus problemas de aprendizagem (às vezes, esse sentimento se estende aos pais), mas raras vezes questionam o sistema escolar e a sociedade...o fracasso na aprendizagem deve-se às próprias crianças com deficiência e não ao sistema, pensa-se que são elas, e não a escola, quem tem de mudar. (Melero, 2002)

É um modelo baseado no déficit, que destaca mais o que a criança não sabe fazer do que aquilo que ela pode realmente fazer. Assim, esse modelo se centra na necessidade do especialista, e

busca-se um modo terapêutico de intervir, como se a resolução dos problemas da diversidade estivesse sujeita à formação de especialistas que se fazem profissionais da deficiência.

Lopez diz que

essa escola seletiva valoriza mais a capacidade dos que os processos; os agrupamentos homogêneos do que os heterogêneos; a competitividade do que a cooperação; o individualismo do que a aprendizagem solidária; os modelos fechados, rígidos e inflexíveis do que os projetos educativos abertos, compreensivos e transformadores; apoia-se em desenvolver habilidades e destrezas e não conteúdos culturais e vivenciais como instrumentos para adquirir e desenvolver estratégias que lhes permitam resolver os problemas da vida cotidiana. (Lopez, 2002)

Essa postura é um problema ideológico porque o que se esconde atrás dessa atitude é a não-aceitação da diversidade como valor humano e a perpetuação das diferenças entre os alunos, ressaltando que essas diferenças são insuperáveis. Lewin Esteban Motta (2004) discute em *Infância em cena* a constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor.

Que influência tem a estrutura e o desenvolvimento psicomotor para o crescimento da criança? A formação – construção, desenvolvimento, amadurecimento e crescimento – do corpo e do corpo subjetivado são determinadas por uma infinidade de atividades como desejar, agarrar, engatinhar, balbuciar, etc. O livro detém-se a analisar essas fases como um todo, onde começa a estruturar-se o universo simbólico e o sujeito. O autor apresenta caminhos inexplorados no campo da infância, na interrogação acerca do sujeito e

do seu corpo (MOTTA, 2004, pag. 23).

Nos atendimentos na Fundação Dorina Nowil para Cegos, observou-se um grande número de pessoas com baixa visão que abandonaram seus estudos por achar que o problema de não aprender estava relacionado a elas. Preferiam desistir de estudar, já que sua dificuldade de visão não é compreendida pelos professores.

Existe, por parte dos professores, uma grande dificuldade de compreender o aluno de baixa visão. Neste aspecto, o apoio e o incentivo da família ajudam o aluno a lutar pelos direitos e a não desistir de concluir os estudos. Isso é fundamental para que possa resistir ao sentimento de ser um desajustado e achar que o problema estava nele. Esse sentimento acompanha o cego em toda a sua vida. Falta a compreensão de que

a escola inclusiva é aquela onde o modelo educativo subverte a lógica do modelo integrativo e pretende, em primeiro lugar, estabelecer ligações cognitivas entre os alunos e o currículo, para que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas da vida cotidiana e que lhes preparam para aproveitar as oportunidades que a vida lhes oferece. (Lopez, 2002)

Tirar a pessoa com deficiência do lugar de espectador transformando-a em protagonista, responsável por sua aprendizagem faz e fará a diferença para o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

4. LIMITAÇÃO X LIMITES / SER DEFICIENTE X TER DEFICIÊNCIA

Aqueles que conseguem concluir o Ensino Médio agora se encontram em outro paradigma que influenciará as próximas etapas de suas vidas. A transição da adolescência para vida adulta é marcada pelo início da construção da identidade profissional. É neste momento que muitas pessoas com baixa visão se deparam com a deficiência “nua e crua”. Chega o momento de assumir suas limitações ou, então, paralisar-se diante dela e se conformar com aquilo que tem.

Dúvidas como “no que posso trabalhar”? “Será que consigo fazer isso”? “Para que eu sirvo se não enxergo direito”? São muito comuns nesta fase. É muito importante entender a diferença entre limitação e limite, entre ser deficiente e ter uma deficiência. A distância – que a baixa visão tende a querer de tudo – remete a deficiente, vem do estigma carregado na sociedade em relação às pessoas com deficiência. Por muitos séculos e até hoje, deficiente remete à imperfeição, ao incapaz, ao coitado, digno de pena e compaixão.

Segundo o dicionário, deficiente refere-se a acreditar que tudo em si está incompleto. que não é suficiente sob o ponto de vista quantitativo; deficitário. Esse estigma por muitas vezes gerou incômodo a mim mesma. Nunca me senti incapaz, infeliz. Não queria que as pessoas me enxergassem dessa forma porque eu tinha uma limitação. Hoje, entendo que esse sentimento vem pelo fato de as pessoas não se imaginarem com uma deficiência. Acreditam

que no lugar daquele que possui uma limitação, não conseguiriam enfrentar as dificuldades. Porém, a superação de limites vem da resiliência, poder de superação que cada ser humano desenvolve frente às dificuldades de seu dia-a-dia, independentemente de ter ou não uma deficiência.

Quando se possui uma limitação, é preciso ter consciência dela para fazer suas escolhas profissionais não deixando que esta se torne o limite para seu crescimento profissional. Muitas pessoas com baixa visão não desenvolveram a consciência no momento de suas escolhas profissionais e acabaram se deparando com o sentimento de frustração por não darem conta daquilo que se propuseram a fazer. É nesse momento que muitas pessoas procuram o suporte em uma Fundação especializada no atendimento de pessoas com deficiência visual.

Entender que a limitação visual é apenas uma parte si, que não a reduz ao incapaz, ao imperfeito é fundamental para o processo de aceitação da própria pessoas com baixa visão em relação à sua deficiência e reconhecimento de suas habilidades e competências. É sabido que a dificuldade de conseguir uma colocação profissional não abrange somente as pessoas com deficiência visual. Hoje, segundo os dados do último CENSO- IBGE 2010, no Brasil existem 45 milhões de pessoas com deficiência e destas, apenas 330.000 estão no mercado de trabalho. Conforme gráfico abaixo, dentro dos tipos de deficiências - física, reabilitados, auditiva, visual intelectual e múltiplas-, a visual é a segunda menos contratada (8%) ficando na frente apenas da deficiência intelectual e múltiplas.

Figura 1: Dados obtidos a partir da análise do CENSO - IBGE 2010.



Fonte: dados do IBGE dados do último CENSO/2010

Apesar de existirem políticas afirmativas como lei de Cotas que obriga empresas com mais de 100 funcionários a contratarem pessoas com deficiência, o olhar de muitas empresas ainda está voltado para o modelo integralista, citado anteriormente. A mudança do olhar para uma cultura de diversidade é preciso acontecer para que haja uma transformação deste cenário a respeito da carreira profissional das pessoas com deficiência.

5, O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O papel das instituições no processo de inclusão de deficiente visual é fundamental para o processo de aceitação do indivíduo e sua família sobre sua deficiência, além de ser um agente da transformação do olhar da Sociedade para com as Pessoas com Deficiência. Eder

Pires de Camargo discute a inclusão escolar de alunos com deficiência e diz

a inclusão escolar de alunos com deficiência impõe-se como tema a ser pesquisado para propor práticas adequadas à nova realidade educacional. Alunos com deficiência visual, por exemplo, começam a frequentar espaços sociais como a escola sem que antigos paradigmas de normalização de comportamentos tenham sido revistos (CAMARGO, 2012, pág.13).

Camargo (2012, pag.13) considera necessário desenvolver futuros professores que proponham novas contribuições e atividades durante os cursos de habilitação. Os saberes que professores mobilizam para alunos com deficiência visual devem ser atividades inclusivas.

Após entender que possuía uma deficiência visual, decidi procurar ajuda na Fundação Dorina Nowill para Cegos. Não foi uma decisão fácil, pois simbolicamente estava assumindo para mim que eu tinha uma deficiência e não era igual aos outros. Minha família sempre teve resistência em procurar uma

Instituição para deficientes visuais justamente pelo fato de não assumirem minha deficiência. Meus atendimentos foram pontuais e solitários na Clínica de Baixa Visão, porém, foram transformadores. Conheci recursos de acessibilidades que me proporcionaram a voltar a ler livros e me apropriar de direitos que tinha por possuir uma deficiência (SIMIDAMORE, 2016).

Muitas pessoas com baixa visão chegam nas instituições e ficam “perdidas”. E encontrar ali um espaço acolhedor onde os profissionais entendem, orientam e oferecem suporte para lidar com a deficiência abrindo portas desconhecidas, empodera e transforma as pessoas com deficiência em protagonista da sua própria história. Além do fato de que a instituição promove o encontro de pessoas que estão passando ou passaram por situações parecidas por conta da deficiência. Esta empatia e construção de novos vínculos afetivos fortalecem as pessoas que passam pelos atendimentos na Instituição. Muitos dos clientes atendidos encontraram, dentro da Fundação Dorina, o melhor amigo, o primeiro namorado/namorada. Esses vínculos que ultrapassam os muros da Instituição fazem com que comecem a frequentar espaços de lazer, cultura assumindo a deficiência para a Sociedade além de melhorar a autoestima e autoconfiança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão é dinâmico e constante. É preciso que ele aconteça não só na sociedade, mas também dentro da pessoa com deficiência visual para que ela se torne um agente transformador. Entender que possuir uma deficiência visual não é um fator limitante para deixar de ter sonhos e objetivos não é tarefa fácil e não acontece se não encontrar o suporte

necessário. As famílias, como parte desse processo, devem incentivar a autonomia e independência, não deixando de olhar para as necessidades do indivíduo com deficiência. Buscar apoio nas Instituições pode ser transformador nesse processo.

A cultura da diversidade vem permitindo construir uma sociedade mais humana e igualitária em que todos devem aprender a compartilhar novos significados e novos comportamentos e relações entre as pessoas. A cultura da diversidade é uma nova maneira de educar que parte do respeito à diversidade como um valor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVARES, H.M. **Revista INES**. Rio de Janeiro: 2003.

BEVILACQUA M.C.; FORMIGONI G.M.P. **Audiologia educacional**: uma opção terapêutica para a criança deficiente. Carapicuíba, SP: Pró-fono; 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares (Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais) Brasília: SEE/SEF/MEC, 1998.

_____. Ministério da Ação Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MAS, 1990.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços em educação especial**. Área de deficiência auditiva. Brasília: MEC/SEESP, 1995. LOPEZ, José Manuel

CAMARGO, E.P. **Saberes docentes para inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física**. Volume3, 276 páginas. Editora Unesp, São Paulo, 2012

CASTRO, A.R.; CARVALHO, I.S. **Comunicação por Língua de Sinais**. Editora SENAC. 2005.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC. UNESCO, 2003

- FERNANDES, E. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FREEMAN, R.D. **Seu filho escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1999
- FERREIRA, F. **Os dois mundos da deficiência visual**. Fundação Dorina Nowil, 2016
- HARRISSON, K.M.P. **A surdez na família: uma análise de depoimentos de pais e mães [dissertação]**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1994.
- HUTCHINSON, J.O.; ATKINSON, K.; ORPWOOD, J. 1997. **Breaking down Barriers – Access to Further and Higher Education for Visually Impaired Students**. Stanley Thornes Publishers. Great Britain. LEVIN, E. 1998.
- LAFON J.C. **A deficiência auditiva na criança: deficiência e adaptações**. São Paulo: Manole; 1989.
- LEIBOVIVI Z. **A família e a criança surda**. In: Ciccone M. Comunicação total: a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica; 1996.
- LOPEZ, J.M. A. **Saberes docentes para inclusão do aluno com deficiência visual**. Ed. Dorina Nowil, São Paulo 2002.
- LUTEMAN D. **Deafness in the family**. Boston: Little, Brown and Company; 1987.
- MINUCHIN S. **Famílias, funcionamento e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1988.
- MELERO, M.L. **Diversidade e Cultura: uma escola sem exclusões**. Universidade de Málaga. Espanha. 2002
- MOTTA, L.M.V.M. **Infância em Cena: Constituição do Sujeito e Desenvolvimento Psicomotor**. Editora Vozes. São Paulo. 2004.
- REILEY, L. **Aprendendo a Ensinar Inglês para Alunos Cegos e de Baixa Visão – Um Estudo na Perspectiva da Teoria da Atividade**. Tese de Doutorado. PUC SP. 2006.
- RUSSO, L. **Atividades Inclusivas** Instituto Paradigma. Makro Kolor Gráfica e Ed. São Paulo: 2008
- SÁ, E.D.; CAMPOS, I.M; SILVA, M.B.C. **Deficiência Visual** CAMPOS, SILVA, SEESP / SEED / MEC Brasília/DF. 2007
- SACKS, O.W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- SHIMOURA, A.S. **Escola Inclusiva – Linguagem e Mediação**. Papirus Editora. Campinas. São Paulo. 2005.
- STAINCKBACK, S.; STAINCKBACK, W. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. Tese de doutorado. PUC SP. 1996.
- VYGOTSKY, L.S. **Inclusão**. Um Guia para Educadores. Artmed Editora. Porto Alegre. 1934/1999.
- _____. **A formação social da mente**. 6 ed. Martins Fontes. São Paulo: 1998.
- SITE: www.pucsp.br/revistadisturbios/artigos. Acesso em 04 de fev. de 2010.
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Fundação_Dorina_Nowill
- <http://www.visaolaser.com.br/saude-ocular/doencas-oculares/baixa-visao/>
- <http://www.adiron.com.br/site/index.php?page=inclusao>
- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Limite>
<http://censo2010.ibge.gov.br/>
- www.Fundação Dorina Nowil 2015.
- www.dorinateca.org.br/Biblioteca online de livros acessíveis da Fundação Dorina Nowill para Cegos. Livros em formato DAISY. Livros em formato DAISY, Áudio, Braille e EPUB. 2016.

**Anais do
IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio**

OPINIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN ESPECIAL

*Opinion of the teachers in the practical teaching of students in
initial training in special education*

**Escobar Rodas Alma Rosa¹
Espinoza Ochoa Nayeisy²
Mauricio Zacarías Gutiérrez³
Ma. Juana Eva Luna Denicia⁴
José Macias Equihua⁵**

1. Professor e Pesquisador da Escuela normal Fray Matías de Córdoba, México
2. Professor e Pesquisador da Escuela normal Fray Matías de Córdoba, México
3. Professor e Pesquisador da Escuela normal Fray Matías de Córdoba, México
4. Professora e Pesquisadora da Escuela normal Fray Matías de Córdoba, México
5. Professor e Pesquisador da Escuela normal Fray Matías de Córdoba, México

RESUMEN

La formación profesional que llevan los estudiantes que se forman como Licenciados en Educación Especial consta de cuatro años de formación. Se divide en ocho semestres: seis de formación académica y el último año que es séptimo y octavo semestre, se enfocan en el trabajo docente, donde los alumnos y alumnas se preparan con su documento recepcional. En el cuarto semestre se escoge área de formación específica. Esta escuela normal oferta las áreas de formación: intelectual, auditiva y de lenguaje. En los primeros seis semestres de la licenciatura los estudiantes por cada semestre cursan ocho materias en clases áulicas, los días sábados llevan taller de braille y lengua de señas mexicanas, junto con otras promotorías, ya que se tienen que cumplir con seis promotorías antes de que termine el sexto semestre.

Palavras-Chave: Formación inicial en educación. Práctica docente. Alumno con discapacidad.

ABSTRACT

Vocational training to work with people with special needs lasts four years. It is divided into eight semesters: six years of academic education, and during the seventh and eighth semesters, the students prepare their course conclusion work. The specific area that the student will follow is chosen by him in the fourth semester. The areas to choose from are: intellectual, hearing and language. Each

semester the student learns about some difficulties, and on Saturdays are the workshop of braille and Mexican Sign Language. To graduate, the student must participate of all the activities.

Key-words: Initial training in special education. Teaching practice. Student with disabilities.

CONTEXTUALIZACIÓN

En base en nuestro proceso académico en la licenciatura de educación especial, podemos decir que se apoya de varios fundamentos teóricos de diversas ramas como: la pedagogía, la psicología, la medicina, la sociología, la fisioterapia, entre otras ramas que en cierto momento pueden colaborar con las necesidades educativas que se presenta en el alumno, con o sin discapacidad. De las cuales derivan autores importantes como: Jean Piaget, con sus diferentes teorías y aportaciones a la educación y al desarrollo y proceso cognitivo de los niños. Lev Vigotsky, con sus teorías de aprendizaje; así como muchos autores que se encuentran dentro del campo formativo de la educación especial.

En el proceso de reconocer cómo se ha estudiado la formación inicial, revisamos algunas investigaciones que han abordado el tema, las cuales nos fortalecieron para precisar el objeto de estudio. A partir de la revisión que hicimos de las investigaciones se encontraron diferencias en la manera en que abordan la temática, tanto desde el enfoque como de la metodología.

Barrera (2007) plantea una investigación descriptiva sobre la formación de docentes que cursan el sexto año, donde se indagó a docentes y directivos, de 12 instituciones que radican en Bolivia. Plantea la autora que la formación docente inicial funciona a través de conocimientos pedagógicos con la investigación acción. También habla de los nuevos establecimientos que trae consigo la reforma educativa acerca de las competencias generales para la formación del docente: estimular la búsqueda de información y reflexión en los alumnos; influir en el proceso educativo y qué hacer para superarlos; el desempeño académico y algunas de las características que desarrolla un docente para emitir a las nuevas generaciones (Barrera Andaur S., 2007).

Pérez Mendoza realiza una investigación sobre los procesos para la obtención de los distintos panoramas que tienen los practicantes. Enfocándose a las vivencias de estudiantes de la licenciatura de geografía en la Escuela Normal Superior de México, durante su formación docente. Para obtener la información consultó a profesores titulares de grupo, practicantes, asesores. Los resultados que presenta la autora, nos da a conocer las actitudes que adquieren los estudiantes durante las prácticas, al igual que las funciones que cumplen.

Pérez R. (2010) nos habla sobre el proceso de prácticas de un docente y el acercamiento con la realidad para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; la importancia de conocer los programas de la educación básica, y el plan que corresponde a dicha licenciatura. Para realizar la investigación utilizó un método de revisión teórica para obtener reflexiones sobre las prácticas del docente.

Inzunza H. (2011) investigó sobre la formación docente inicial y en servicio, y las transformaciones que han tenido, así como la forma en que las políticas educativas trataban de evitar la unión de maestros y manifestaciones; también menciona sobre las condiciones con las que un docente debe contar para impartir aprendizaje y conocimientos a los educandos.

Con base a las revisiones de las investigaciones que abordan la formación docente, situamos el contenido del trabajo que se presenta a la Perspectiva de la práctica docente que tienen los estudiantes de la licenciatura en educación especial, de la escuela normal Fray Matías de Córdoba, Tapachula. Dado que los estudiantes de la licenciatura en educación especial, de la escuela Normal Fray Matías de Córdoba, realizan prácticas docentes de observación y ayudantía dos veces por semestre.

Respecto al planteamiento anterior, se ha formulado la siguiente pregunta ¿Cuál es la opinión de la práctica docente que realizan los estudiantes de la licenciatura en educación especial, de la escuela normal Fray Matías de Córdoba, Tapachula, Chiapas?

Objetivos General: conocer la experiencia que han tenido los docentes de distintos grados durante su estancia en la carrera de Educación Especial y a su vez basándonos en fundamentos teóricos.

Específicos: Indagar cuales son los planteamientos teóricos sobre la educación especial; analizar la perspectiva de la práctica docente. Reconocer la opinión de los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial respecto a la práctica docente que realizan.

Metodología: de acuerdo a Metodología de la Investigación este concepto se define como “conjunto de estrategias y tácticas que se siguen en una investigación y

que incluye el método, las técnicas, los instrumentos y las herramientas” (Perroni Castellanos & Gúzman Piedra, 2013. Pag. 59), dicha secuencia se ha desarrollado en esta investigación. En este caso la investigación es cualitativa, como dice Fernández Pita “los investigadores hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas participante y las entrevistas no estructuradas” (Fernández, S, 2002, pag. 1), que durante este proceso fueron realizados.

Para la realización de la investigación, se usó de la técnica del cuestionario cualitativo, para ello solo participaron 20 estudiantes, de un total de 104 alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Especial. Participaron cinco estudiantes por semestre. La manera en que se seleccionaron solo se consideró el criterio de participación voluntaria de cinco estudiantes por semestre. Una vez obtenido los estudiantes voluntarios se les aplicó un cuestionario que contenía cuatro preguntas enfocadas en las prácticas docentes de observación y ayudantía que se realizan en el semestre. Las opiniones que proporcionaron han sido analizadas. Estas opiniones las encontraremos más adelante en el epígrafe Análisis de la opinión respecto a las prácticas de observación y ayudantía en la licenciatura en Educación Especial, en donde hemos asignado una clave a cada respuesta del estudiante, la clave es D de docente y uno de los siguientes números (2, 4, 6, 8) los cuales corresponden al semestre que actualmente cursan.

Hipótesis: la opinión que tienen de la práctica docente que realizan los estudiantes de la licenciatura en educación especial, de la escuela normal Fray Matías de Córdova, Tapachula, Chiapas. Es que, esta es trasmisora de conocimientos, en las cuales analizan las

diferentes teorías y opiniones de autores de la enseñanza.

Marco Teórico: reconocer el planteamiento teórico respecto a las Necesidades Educativas Especiales, amplió nuestro horizonte respecto a la diagnóstico que presentamos sobre las prácticas docentes en la formación docente inicial en educación especial.

1. QUÉ SON LAS NEE, TEORÍA Y OPINIÓN DEL DISCENTE

Con base al planteamiento teórico de la materia Introducción a la Educación Especial, el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) supera la concepción clásica de la educación especial atendida como la educación de los alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales y, por tanto, exclusiva de unos pocos, para avanzar hacia un nuevo concepto en el que se contemplan (además de otras circunstancias) la respuesta que incluye también a los alumnos que presentan dificultades en la adquisición de los aprendizajes debido a problemas de tipo madurativo, de privación social y cultural (Secretaría de Educación Pública, 2005).

A partir de la revisión que se ha hecho de las teorías que se proponen en la asignatura se plantean las siguientes definiciones de las NEE. Según Brennan (1968) señala que hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al curriculum, a un curriculum especial o modificado, o bien una adecuación de las condiciones de aprendizaje. La necesidad puede presentarse desde leve a aguda y puede

ser permanente o presentarse temporalmente en alguna fase del desarrollo.

Similar a lo que nos menciona Hegarty. Indica que el grupo de sujetos considerados de necesidades educativas especiales “incluye a quienes tienen impedimentos físicos o sensoriales, a aquellos que comparados con los pares de su edad tienen dificultades en su aprendizaje o al comunicarse, como también a aquellos cuya conducta no puede ser aceptada sin problemas en las aulas o en escuelas regulares. Lo que estos niños tienen en común es una mayor o menor necesidad de que se les brinde una oferta educativa especial que esté por encima de la que la generalidad de las escuelas ofrecen a la mayoría de los estudiantes”.

El término necesidades educativas especiales ha ido impregnando diversos marcos legislativos y significando nuevas formas de entender la educación especial. Es un término amplio, aunque no exacto de críticas, se fundamenta en el concepto de necesidades, entendiendo ésta como un continuo (SÁNCHEZ PALOMINO, 2000), y que podríamos definir a partir del análisis de tres perspectivas diferentes y complementarias, esto es aludiendo al currículum, al concepto de necesidades como un continuo anti etiquetador y a la etiología (Secretaría de Educación Pública, 2005).

Según Sánchez Palomino y Torres Gonzáles la educación especial consiste en: un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno social-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de

acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum”

Decir que un alumno o una alumna presenta Necesidades Educativas Especiales es una forma de decir simplemente que, para el logro de los fines de la educación, no son suficientes las actuaciones habituales que su profesor o profesora desarrolla con la mayoría de los alumnos del grupo y que, por ello, tiene que revisar su acción educativa y adecuarla a las necesidades particulares el alumno o la alumna en cuestión” (MEC,1994:22).

Las necesidades educativas especiales tienen su origen en causas relacionadas fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas, bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o trastorno grave de conducta” (BOE,2-6-1995), (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2005, pp. 137-138).

Con base a lo que dicen los autores, un alumno presenta una Necesidad Educativa Especial (NEE) cuando su proceso de desarrollo es diferente al de sus pares y por lo tanto es necesario hacerle adaptaciones al currículum de acuerdo a su edad y a la NEE que presenta el niño o niña, para que su progreso educativo sea favorable en cuanto a la adquisición de conocimientos.

García Pastor (1995:43) precisa los dos rasgos esenciales de este concepto cuando indica que “es necesario que el concepto de necesidades educativas especiales se redefina incluyendo dos dimensiones esenciales: la dimensión interactiva - la necesidad se define en relación con el contexto donde se produce - y la dimensión de relatividad - a necesidad hace referencia a un espacio determinado y a un

tiempo determinado, no es universal ni permanente” (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2005, p.138).

Con base al planteamiento teórico que hay sobre las necesidades educativas especiales, el plan de estudios 2004 de la licenciatura en Educación Especial en México considera lo siguiente para la formación del docente en esta área.

El área está formada por 36 cursos, de duración semestral, distribuidos a lo largo de los primeros seis semestres. La intensidad del trabajo semanal de cada asignatura varía de cuatro a seis horas semanales repartidas en varias sesiones. Las actividades planteadas por los cursos se realizan en la escuela normal.

- a) Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar. Está formada por seis cursos, que se desarrollan del primero al sexto semestres, con una intensidad de seis horas semanales cada uno. Mediante la observación y la práctica docente, y con la orientación de los maestros de las escuelas normales, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de los servicios de educación especial y de las escuelas de educación básica regular.

La realización de las jornadas o estancias de práctica docente se ejecutan en los servicios escolarizados de educación especial y en los planteles de preescolar, primaria o secundaria que cuenten con el servicio de educación especial, con la preparación de las mismas y el análisis de las experiencias obtenidas, actividades que se llevan a cabo en la escuela normal.

- b) Actividades de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo. El área

comprende dos periodos de trabajo docente en un servicio de educación especial, los cuales se realizan en los últimos dos semestres de la licenciatura. En estos periodos los estudiantes serán corresponsables de la atención de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales – preferentemente con la discapacidad correspondiente al área de atención que cursan– en uno o más grupos de un servicio escolarizado de educación especial o de un servicio de apoyo a un plantel, en alguno de los niveles de educación básica que cuenten con niños y adolescentes integrados. En el desarrollo de esta actividad contarán con la tutoría continua de el o los profesores de apoyo o de los titulares de los grupos –según sea el caso–, responsables de educación especial.

Una vez aclarado la teoría que fundamenta las necesidades educativas especiales y las prácticas docentes que se realizan en el área, en el siguiente apartado se plantea el análisis de los cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial.

2. ANÁLISIS DE LA OPINIÓN RESPECTO A LAS PRÁCTICAS DE OBSERVACIÓN Y AYUDANTÍA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Para lograr la intervención educativa se requiere de la participación de los docentes y en

ello es en lo que nos enfocaremos, actualmente hay una gran demanda de maestros, pero no tanto en lo que confiere a educación especial. Por ende hay estuantes en formación y de acuerdo a lo que nos mencionan los que participaron en este diagnóstico ellos han ingresado a esta licenciatura por qué:

D6: “En el mundo hay personal (niños), que requieren apoyo específico, pero en la actualidad no hay tantos docentes capacitados para atenderlos; por ello elegí la carrera, para prepararme y apoyar a las personas que sufren rechazo por la sociedad”. D8: “Seré muy sincero, no tenía otra opción, mi familia no tenía los recursos para cumplir mis deseos, pero actualmente estoy enamorado y agradecido con Dios por estar en este espacio y vivir las experiencias que hasta ahora me mantienen con muchas ganas de continuar”.

D4: “Quiero ser una maestra que pueda ayudar a los alumnos a trabajar con la integración e inclusión y salir de lo rutinario con respecto a clases; lo que quiero es que ellos aprendan y yo aprender de ellos. Y yo sé que lo voy a lograr”. De acuerdo con lo que menciona el estudiante “D8” sobre el rechazo, es porque nosotros mismos hemos inculcado esta costumbre, si desde un inicio se nos fomentara la ideología de que somos completamente iguales no habría por qué preocuparnos de si existen diferencias, nos veríamos unos a otros completamente iguales sin hacer distinción alguna.

Reflexionamos a partir de lo que comentan los docentes que, al inicio del estudio de esta carrera, la tenían contemplada como una segunda opción o porque creen que con atender a niños “especiales” realizan una obra caritativa sin embargo como menciona la antología de Propósitos y Contenidos de la Educación Básica educar es más que enseñar a leer, a escribir o a

calcular. Es preparar al individuo para el mundo, para que él pueda verlo, juzgarlo y transformarlo” (Secretaría de Educación Pública, 2005, p.115). Respecto a las teorías que se revisan dentro del aula de clases y a la realización de las prácticas de observación y ayudantía se obtuvieron las siguientes opiniones:

D8: “La práctica es una oportunidad que tenemos durante nuestra formación inicial de vivir la experiencia de lo que aprendemos y estudiamos en la escuela normal, lleva implícito una variedad de aspectos entre teoría y práctica, la teoría sirve en ocasiones como un referente de las coincidencias con la realidad o en circunstancias específicas; es por ello que, no podemos generalizar mediante la afirmación que toda la teoría se llevara a cabo al pie de la letra. En numerosas ocasiones la teoría es lo ideal de aquello que se quiere ver reflejado a vista de la sociedad; sin embargo, ante la carencia de ciertas condiciones esenciales para su cumplimiento, la relación entre teoría-practica se enmarca en los planos convergente o divergente. Resumido el asunto: la sociedad siempre buscara lo ideal (debe ser-teoría), para ello, debe partir de la realidad (ser-practica) que se vive en cada contexto según las necesidades presentes”.

D8: “Que lamentablemente las teorías manejadas en clase son resultados de estudios realizados en unas situaciones muy diferentes a la de nuestro país en cuanto a calidad educativa y atención que se brinda, esto es resultado de la mala administración que brinda el gobierno. Un gobierno que maneja teóricamente una educación basada en competencias. Una educación copia directa de países considerados como los más desarrollados del mundo en el que la educación es muy importante para lograr el éxito. Los grupos de clase no son tan numerosos

como en México y existen diversos especialistas que lo atienden. Deberíamos estudiar teorías apegadas a nuestra realidad, a nuestra pobreza, a nuestras necesidades y no crearnos ideas erróneas sobre la educación. No es conformismo, es la actualidad del país. Una educación de calidad requiere un gobierno de calidad. ¡Claro que se puede!

En base a lo que mencionan los docentes, coinciden en que la práctica va más allá de las teorías y sus altas expectativas que desean cumplir en el proceso educativo, ambos términos son muy diferentes, puesto que las experiencias que se viven no se asemejan a los conocimientos de las teorías analizadas en el proceso de formación docente, o al menos no se perciben en México.

3. INICIO DE PRÁCTICAS

Después de un periodo en el que se revisa la teoría se lleva a cabo las prácticas docentes y es de nuestra intención dar a conocer con que finalidad se realizan: D8: Con diversas finalidades que a continuación se enlistan:

1. Asimilar o contrastar los referentes teóricos con la realidad educativa.
2. Presenciar lo que ocurre durante la jornada escolar.
3. Interactuar con los protagonistas del proceso escolar (director, maestros, alumnos, padres/madres de familia, comunidad etc.)
4. Conocer diferentes contextos en que se brinda atención educativa a alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), con o sin discapacidad.

5. Adquirir conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñar su profesión docente en un futuro inmediato.
6. Poner en práctica los saberes adquiridos durante mi estancia en la escuela normal.

D6: Para poder llevar a la praxis todas aquellas teorías que hasta el momento se han revisado dentro la escuela normal. En consiguiente adquirir experiencias de lo que sucede en la jornada laboral; tiempos, actividades, personal, etc. Este es un proceso por cual los estudiantes tienen que caminar para poner en marcha los procesos de intervención y no quedarse únicamente con las teorías las cuales sirven para poder comprender ciertos sucesos, acercándose a la realidad de las necesidades educativas especiales en la educación básica.

Al docente en formación, le es de gran importancia para su aprendizaje asistir a las prácticas de observación y ayudantía, porque aprenden cosas nuevas de los maestros y maestras que ya ejercen en la docencia, como:

D2: La forma en la que conciben la educación, me ha ayudado a entender como aprenden los niños, sobre todo aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

D4: Los métodos, estrategias y formas de trabajo. Como también la planeación que está llevando a cabo, para realizar sus estrategias actualizadas.

D4: Las diferentes formas, métodos y estrategias que implementan dentro del aula de clases, y cómo impacta en el actuar o actitud de los alumnos hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

D6: Una perspectiva de lo que es dedicar la vida a quien nos necesita; ver ese

compromiso y vocación que pocos tienen como la motivación, para luchar por esos pequeños grandes logros.

D8: En lo pedagógico: estrategias didácticas, formas de evaluar, como relacionarse con los alumnos, capacidad de observación e interpretación de cosas profesionalmente; ética profesional y conocimientos generales.

D8: He aprendido, según los estereotipos que predominan en la sociedad, en este caso de la profesión docente, lo que se tiene que hacer o no para brindar una atención pertinente a las necesidades de los alumnos.

D8: Principalmente: lo que debo hacer, lo que no, el cuándo, el dónde, el cómo, el por qué y para qué hacerlo, y en muy pocas ocasiones pero significativas el con qué hacerlo.

En base a las opiniones de los compañeros(as) de la Licenciatura en Educación Especial, podemos analizar que las prácticas que se realizan como parte del proceso académico, son de gran ayuda, tanto personal como profesional, ya que cada sujeto aprende y adquiere nuevas experiencias de los docentes y alumnos con los que interactúan y ponen en uso todo lo aprendido durante las clases. Dichos aprendizajes adquiridos por los maestros(as) son significativos para cada docente en formación, aun que de cada persona queda si tomarlos, hacerle adecuaciones o implementar los que el considere importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos.

El maestro, nunca deja de aprender de sus semejantes durante el trayecto de su vida profesional, académica y personal, porque una cosa es lo que nos dicen los diferentes autores por medio de los libros pedagógicos, filosóficos, sociológicos, enciclopedias, entre otros más, y otra cosa es la que vive cada docente frente a su campo de trabajo, ya que de ahí es donde se adquieren esas experiencias y estrategias con las

que imparten educación y atienden las necesidades de cada alumno, las cuales le proporcionan a cada docente en formación académica.

4. CONCLUSIÓN

La licenciatura para los estudiantes es de suma importancia desde el primer contacto, por ello desde que esta se cultiva se tiene que cuidar regándola todos los días con nuevos conocimientos y dándole cuidados con la ejecución de la práctica, la realidad es esa una planta no vive solo de agua es decir la teoría, también se tiene que explorar con la realidad, para que de ello se obtenga una buena cosecha con los resultados obtenidos de tu propio trabajo.

Esta investigación nos permite conocer lo que podemos encontrar o enfrentar en los siguientes semestres que nos hacen falta por recorrer, además de que podemos hacer una comparación de nuestros propios logros con los logros de los estudiantes que ya pasaron por esta misma etapa en la que nosotros nos encontramos actualmente y ver de qué manera podemos mejorar o si estamos transitando por un buen camino.

También lo consideramos como un ejercicio previo al momento en que tengamos que realizar nuestro documento recepcional, y para la ejecución de nuestros siguientes ensayos de las prácticas que continúan en los semestres restantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAROCIO, R. (2005). **DISCIPLINA CON AMOR** Cómo poner límites sin ahogarse en la culpa. México: PAX MÉXICO.

BARRERA, A.S. (2007). **EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y LOS FACTORES INNOVADORES INTEGRADOS EN LA REICE**, 12.

BARRERA, A.S. (2007). **El desarrollo de competencias y los factores innovadores integrados en la formación docente inicial: una experiencia en institutos normales superiores de Bolivia**. Redalyc, 12.

Definición. DE. (15 de marzo de 2016). <http://definicion.de/integracion/>.

FERNÁNDEZ, S.P. (2002). **Investigación cuantitativa y cualitativa. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística**. Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo. , 4.

H., I., Assaél B.J. y SCHERPING, V.J. (2011). **FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y EN SERVICIO EN CHILE. Tensiones de un modelo neoliberal**. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27.

PÉREZ, M.B.E. (s.f.). **SABERES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS**. Sujetos de la educación, 11.

PÉREZ, R.S.M. (2010). **REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES**. SABER, 6.

PERRONI, C.M.D. y GÚZMAN, P.A.S. (2013). **Metodología de la investigación**. México, D.F.: Nueva imagen.

Secretaría de Educación Pública. (2004). **Plan de estudios 2004**. México: Consejo Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Secretaría de Educación Pública. (2005). **Desarrollo infantil y de los adolescentes. Aspectos generales**. México: Consejo Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Secretaría de Educación Pública. (2005). **Introducción a la educación especial**. México: Consejo Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Secretaría de Educación Pública. (2005). **Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I**. México: Consejo Nacional de Libros de Texto Gratuito.

VÁSQUEZ, B.A. y MARTÍNEZ, I. (1996). **La socialización en la escuela. Una perspectiva etográfica**. Barcelona: Paidós (Papeles de pedagogía, 26).

Anais do
IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

DISCUSIÓN TEÓRICA RESPECTO A LA ATENCIÓN DE LAS NEE (NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES) EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA MEXICANA

*Theoretical discussions about the care of people with special
needs in education mexican law*

David Yoshio Rodríguez Mujica¹

Tania Márquez Feliciano²

Mauricio Zacarías Gutiérrez³

Ma. Juana Eva Luna Denicia⁴

José Macías Equihua⁵

1. Professor e Pesquisador da Escuela normal Fray Matías de Córdoba, México
2. Professora e Pesquisadora da Escuela normal Fray Matías de Córdoba, México
3. Professor e Pesquisador da Escuela normal Fray Matías de Córdoba, México
4. Professora e Pesquisadora da Escuela normal Fray Matías de Córdoba, México
5. Professor e Pesquisador da Escuela normal Fray Matías de Córdoba, México

RESUMEN

La formación profesional que llevan los estudiantes que se forman como Licenciados en Educación Especial consta de cuatro años de formación. Se divide en ocho semestres: seis de formación académica y el último año que es séptimo y octavo semestre, se enfocan en el trabajo docente, donde los alumnos y alumnas se preparan con su documento recepcional. En el cuarto semestre se escoge área de formación específica. Esta escuela normal oferta las áreas de formación: intelectual, auditiva y de lenguaje. En los primeros seis semestres de la licenciatura los estudiantes por cada semestre cursan ocho materias en clases áulicas, los días sábados llevan taller de braille y lengua de señas mexicanas, junto con otras promotorías, ya que se tienen que cumplir con seis promotorías antes de que termine el sexto semestre.

Palavras-Chave: Formación inicial en educación especial. Práctica docente. Alumno com discapacidad.

ABSTRACT

Vocational training to work with people with special needs lasts four years. It is divided into eight semesters: six years of academic education, and during the seventh and eighth semesters, the students prepare their course conclusion work. The specific area that the student will follow is chosen by him in the fourth semester. The areas to choose from are: intellectual, hearing and language. Each

semester the student learns about some difficulties, and on Saturdays are the workshop of braille and Mexican Sign Language. To graduate, the student must participate of all the activities.

Key-words: Initial training in special education. Teaching practice. Student with disabilities..

CONTEXTUALIZACIÓN

En base en nuestro proceso académico en la licenciatura de educación especial, podemos decir que se apoya de varios fundamentos teóricos de diversas ramas como: la pedagogía, la psicología, la medicina, la sociología, la fisioterapia, entre otras ramas que en cierto momento pueden colaborar con las necesidades educativas que se presenta en el alumno, con o sin discapacidad. De las cuales derivan autores importantes como: Jean Piaget, con sus diferentes teorías y aportaciones a la educación y al desarrollo y proceso cognitivo de los niños. Lev Vigotsky, con sus teorías de aprendizaje; así como muchos autores que se encuentran dentro del campo formativo de la educación especial.

En el proceso de reconocer cómo se ha estudiado la formación inicial, revisamos algunas investigaciones que han abordado el tema, las cuales nos fortalecieron para precisar el objeto de estudio. A partir de la revisión que hicimos de las investigaciones se encontraron diferencias en la manera en que abordan la temática, tanto desde el enfoque como de la metodología.

Barrera (2007) plantea una investigación descriptiva sobre la formación de docentes que cursan el sexto año, donde se indagó a docentes y directivos, de 12 instituciones que radican en Bolivia. Plantea la autora que la formación docente inicial funciona a través de conocimientos pedagógicos con la investigación acción. También habla de los nuevos establecimientos que trae consigo la reforma educativa acerca de las competencias generales para la formación del docente: estimular la búsqueda de información y reflexión en los alumnos; influir en el proceso educativo y qué hacer para superarlos; el desempeño académico y algunas de las características que desarrolla un docente para emitir a las nuevas generaciones (Barrera Andaur S., 2007).

Pérez Mendoza realiza una investigación sobre los procesos para la obtención de los distintos panoramas que tienen los practicantes. Enfocándose a las vivencias de estudiantes de la licenciatura de geografía en la Escuela Normal Superior de México, durante su formación docente. Para obtener la información consultó a profesores titulares de grupo, practicantes, asesores. Los resultados que presenta la autora, nos da a conocer las actitudes que adquieren los estudiantes durante las prácticas, al igual que las funciones que cumplen.

Pérez R. (2010) nos habla sobre el proceso de prácticas de un docente y el acercamiento con la realidad para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; la importancia de conocer los programas de la educación básica, y el plan que corresponde a dicha licenciatura. Para realizar la investigación utilizó un método de revisión teórica para obtener reflexiones sobre las prácticas del docente.

Inzunza H. (2011) investigó sobre la formación docente inicial y en servicio, y las transformaciones que han tenido, así como la forma en que las políticas educativas trataban de evitar la unión de maestros y manifestaciones; también menciona sobre las condiciones con las que un docente debe contar para impartir aprendizaje y conocimientos a los educandos.

Con base a las revisiones de las investigaciones que abordan la formación docente, situamos el contenido del trabajo que se presenta a la Perspectiva de la práctica docente que tienen los estudiantes de la licenciatura en educación especial, de la escuela normal Fray Matías de Córdoba, Tapachula. Dado que los estudiantes de la licenciatura en educación especial, de la escuela Normal Fray Matías de Córdoba, realizan prácticas docentes de observación y ayudantía dos veces por semestre.

Respecto al planteamiento anterior, se ha formulado la siguiente pregunta ¿Cuál es la opinión de la práctica docente que realizan los estudiantes de la licenciatura en educación especial, de la escuela normal Fray Matías de Córdoba, Tapachula, Chiapas?

Objetivos General: conocer la experiencia que han tenido los docentes de distintos grados durante su estancia en la carrera de Educación Especial y a su vez basándonos en fundamentos teóricos.

Específicos: Indagar cuales son los planteamientos teóricos sobre la educación especial; analizar la perspectiva de la práctica docente. Reconocer la opinión de los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial respecto a la práctica docente que realizan.

Metodología: de acuerdo a Metodología de la Investigación este concepto se define como “conjunto de estrategias y tácticas que se siguen en una investigación y

que incluye el método, las técnicas, los instrumentos y las herramientas” (Perroni Castellanos & Gúzman Piedra, 2013. Pag. 59), dicha secuencia se ha desarrollado en esta investigación. En este caso la investigación es cualitativa, como dice Fernández Pita “los investigadores hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas participante y las entrevistas no estructuradas” (Fernández, S, 2002, pag. 1), que durante este proceso fueron realizados.

Para la realización de la investigación, se usó de la técnica del cuestionario cualitativo, para ello solo participaron 20 estudiantes, de un total de 104 alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Especial. Participaron cinco estudiantes por semestre. La manera en que se seleccionaron solo se consideró el criterio de participación voluntaria de cinco estudiantes por semestre. Una vez obtenido los estudiantes voluntarios se les aplicó un cuestionario que contenía cuatro preguntas enfocadas en las prácticas docentes de observación y ayudantía que se realizan en el semestre. Las opiniones que proporcionaron han sido analizadas. Estas opiniones las encontraremos más adelante en el epígrafe Análisis de la opinión respecto a las prácticas de observación y ayudantía en la licenciatura en Educación Especial, en donde hemos asignado una clave a cada respuesta del estudiante, la clave es D de docente y uno de los siguientes números (2, 4, 6, 8) los cuales corresponden al semestre que actualmente cursan.

Hipótesis: la opinión que tienen de la práctica docente que realizan los estudiantes de la licenciatura en educación especial, de la escuela normal Fray Matías de Córdova, Tapachula, Chiapas. Es que, esta es trasmisora de conocimientos, en las cuales analizan las

diferentes teorías y opiniones de autores de la enseñanza.

Marco Teórico: reconocer el planteamiento teórico respecto a las Necesidades Educativas Especiales, amplió nuestro horizonte respecto a la diagnóstico que presentamos sobre las prácticas docentes en la formación docente inicial en educación especial.

1. QUÉ SON LAS NEE, TEORÍA Y OPINIÓN DEL DISCENTE

Para dar inicio es fundamental señalar lo que dice el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2008, pp. 6-7):

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, estados, Distrito Federal y municipios- impartirá educación Preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y secundaria conforma la educación básica obligatoria. La educación que imparta el estado tendrá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”.

Con base a lo anterior, se define a la educación como la encargada de desarrollar las capacidades humanas de las personas, siendo estrictamente obligatoria para el al nivel básico, donde acceder y permanecer en la escuela se vuelve un proceso democrático, y a la vez un derecho. Por otra parte, dará respuesta a las necesidades de cada uno de sus educandos. Es decir, se tendrá presente, el proceso de equidad en el ingreso a la educación; haciendo énfasis en las acciones del sistema educativo para brindar las mismas oportunidades de aprendizaje y experiencias

necesarias en el desarrollo físico, intelectual y emocional pleno de cualquier persona.

Se considera necesario, dar a conocer parte de lo que se ha establecido en diferentes leyes puestas en marcha a partir de los cambios que se han dado a través de las demandas de una sociedad que está en constante cambio. Por tal motivo, se pretende dejar claro lo más relevantes en cuanto a integración e inclusión educativa se refiere. Como parte los antecedentes políticos, es preciso señalar una de las leyes que han influido de manera fundamental en los procesos educativos de nuestro país. Nos referimos entonces a la Ley Federal de Educación de 1973. Por tanto, es necesario señalar como considera a la educación especial.

2. CAPITULO II SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

ARTICULO 15.- El sistema educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar. En estos tipos y modalidades podrán impartirse cursos de actualización y especialización. El sistema educativo nacional comprende, además, la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran. (Secretaría de educación Pública, 1973, p.3).

En esta ley se reconoce a la educación especial como una modalidad. Sin embargo, aunque ya hacía referencia a la atención de las NEE. No tenía bien definidos objetivos en cuanto integración educativa, Sin embargo, los objetivos del Estado se han enfocado en ir

estableciendo más y mejores leyes surgidas de nuevas reformas, que son entendidas como cambios en nuestra política educativa. De tal manera, señalar el resultado de los propósitos que buscan el desarrollo educativo de la nación nos obliga a revisar lo que precede. Llegando así a lo que hoy se conoce como Ley General de Educación, Promulgada en Julio 1993. De tal manera, Cabe mencionar, que nos enfocamos en la parte que resalta el objetivo de la educación especial.

2.1. Capítulo IV del proceso educativo; sección 1. De los tipos y modalidades de educación

ARTÍCULO 41. La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009, 28-01-2011

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 28-01-2011.

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la

disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos. (Secretaría de educación pública, 1993, p18)

Con base en lo anterior podemos darnos cuenta de la importancia que tiene esta parte de la ley. Pues señala que la educación especial esta destinada para todos los alumnos que presenten NEE, con o sin discapacidad. Así mismo, por medio de esta educación se establece el objetivo que pretende atender las problemáticas que presente estos alumnos, considerando el proceso necesario para que logren su integración y el máximo desempeño escolar, enfocándose en sus ritmos y estilos de aprendizaje y utilizando métodos, técnicas y materiales específicos para su aprendizaje. Señalando también la responsabilidad de las autoridades educativas en establecer los lineamientos de la evaluación que se les aplicará a los alumnos en el diagnóstico dentro de los niveles de educación básica, incluyendo también a la media superior y superior.

Como seguimiento del proceso legislativo, podemos señalar que los cambios han progresado, estableciéndose programas que han tomando en cuenta a la educación especial, haciendo énfasis en la discapacidad y sus repercusiones en nuestros alumnos, de tal manera, se han implementado y puesto en marcha acciones, las cuales se destacaremos en El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa.

En materia educativa El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2001-2006) es garantizar la equidad y mejorar la calidad del proceso y los resultados de las evaluaciones. Alcanzar la justicia educativa y la equidad es el primer objetivo estratégico establecido en el Programa Nacional del Sector; implicando un conjunto de acciones para revertir la desigualdad educativa y favorecer mediante mayores y mejores recursos a la población vulnerable de nuestro país, de la que forma parte la población con discapacidad (Secretaría de Educación Pública, 2001-2006, p. 7).

Con lo aquí dispuesto nos es posible entender, que en nuestro país se han puesto en marcha alternativas en el ámbito de la Educación Especial, desarrollando prácticas educativas donde se implementen métodos, estrategias con el fin de brindar el acceso y asegurar la permanencia en las escuelas de los alumnos que presenten alguna discapacidad. Por tanto, la siguiente información expresa el objetivo del mismo.

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2001-2006) constituye una respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa; establece la ruta que habremos de seguir para consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna. (Secretaría de Educación Pública, 2001-2006, p. 7).

La integración se toma en cuenta en diferentes ámbitos de índole, educativos,

sociales y culturales, misma que tiene como meta favorecer el desarrollo emocional, intelectual y físico de las personas. Dependiendo del contexto en el que se sitúen. Por ende, la integración pasa a ser una ideología que busca crear un ambiente incluyente en donde se respete la diversidad, no solo de las personas con discapacidad, sino también considerando otras características como la raza, sexo y religión.

De acuerdo con lo que establece el PROGNAL, la integración surge como parte de la necesidad de dar respuesta a las demandas de la sociedad, que exige y necesita ser comprendida en cuanto a su participación dentro de un determinado grupo social, situándose en diferentes contextos. Donde se tengan las mismas oportunidades y la sana convivencia sea parte del proceso. Entendiendo que los actos discriminadores y racistas son lo contrario a lo que se denomina como sociedad incluyente. Reforzando esta idea de sociedad incluyente, nos enfocamos entonces a señalar lo que dice el Plan Nacional de Desarrollo, específicamente en la meta denominada México Incluyente. Enfocándonos en el plan de acción que dice:

2.2. Plan de acción: integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades

Un México Incluyente plantea una política social de nueva generación. Es decir, una política enfocada en alcanzar una sociedad de derechos ciudadanos y humanos plenos. En este sentido, se proponen políticas sociales que giran en torno al ciudadano, ubicándolo como un agente de cambio, protagonista de su propia superación a través de su organización y

participación activa. La prioridad será integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades. Un México Incluyente busca consolidar plataformas de movilidad social que contribuyan a cerrar las brechas existentes entre diferentes grupos sociales y regiones del país. (Gobierno de la República, 2013-2018, p 53).

Estas acciones de tomar en cuenta a la sociedad y al ser humano como parte de ella, así como señalar los fenómenos más presentes actualmente en cuanto a falta de equidad, obliga a las políticas a orientar disposiciones en donde el realce de los derechos humanos se haga parte fundamental para procurar erradicar las problemáticas que impiden la igualdad de oportunidades en diversas situaciones. Por tanto, los grupos constituidos por los grupos de minorías que incluyen a grupos étnicos, personas con discapacidad, padecientes de pobreza extrema que no tienen oportunidades de acceder a diversos servicios de carácter público; como lo son la educación y la salud. se vuelven el objetivo principal de lo que el Plan Nacional de Desarrollo. Sin embargo, reforzando el valor de los derechos humanos en la sociedad, la parte que consideramos importante señalar es la siguiente:

Se buscará asegurar la vigencia efectiva de los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral, lo que transita por su inclusión al mercado de trabajo y la dinámica social, además de impulsar, con el apoyo de los medios de comunicación y la sociedad civil, estrategias que coadyuven a transformar la actual cultura excluyente y discriminatoria en una abierta a la tolerancia y la diversidad. (Gobierno de la República, 2013-2018, p. 53).

Claramente, el objetivo primordial es favorecer la integración de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos, en este caso haciendo énfasis en el laboral y la participación social; ámbitos que se considera importante para el desenvolvimiento e independencia de cualquier individuo; está parte señala también la importancia del apoyo de diversos medios de comunicación para la difusión de información que tengan como meta; dar información acerca de la discapacidad y de esta forma impactar de manera significativa en las personas que la vean o escuchen, generando así, un proceso de sensibilización y un cambio de actitudes en nuestra sociedad. De esta manera, se propiciará una mejor calidad de vida para aquellos que presenten alguna condición física o psicológica que los limite hacer ciertas actividades.

Por otra parte, específicamente en el ámbito de educación, nos enfocamos en como se ha favorecido el proceso escolar de los alumnos con algún déficit asociados o no a una discapacidad. Siendo preciso señalar el objetivo general que establecen las Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica.

2.3. Título 1: disposiciones generales

Capítulo 1 objeto, ámbito de aplicación, difusión e interpretación.

1. Favorecer que las personas ejerzan su derecho constitucional a recibir educación básica (preescolar, primaria y secundaria); por lo que, queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional,

situación migratoria, sexo, edad, discapacidades, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra característica propia de la condición humana que tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas en un marco de respeto a los derechos humanos.

2. Servicios educativos en que aplican las normas de control escolar: Las presentes normas son aplicables a los servicios educativos del tipo básico, a las instituciones educativas públicas y particulares con autorización, incluyendo a la educación indígena, a la educación especial, así como a la atención de la población migrante y la que es impartida en albergues, centros de alto rendimiento, aulas multigrado, centros de atención múltiple, servicios educativos comunitarios que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y demás centros educativos. (Secretaría de educación pública, S.f, p 6).

Con base a lo que se establece, consideramos que el acceso y la permanencia de los alumnos en la educación debe ser apegada a derecho, y con esto nos referimos a que debe ser justa, con iguales oportunidades para todos sin importar las condiciones de salud, religión, preferencia sexual, nacionalidad, etnia, sexo, edad o discapacidad. Entendiendo también que esta ley se aplicará en los niveles de educación básica, tomando en cuenta a la educación especial como parte fundamental del proceso.

De esta manera, se construye a la educación como una oportunidad para quienes ingresen y se ven inmersa en ella, ya que se pone de manifiesto el respeto a los derechos humanos. por otra parte, es interesante

observar que resalta a la educación como un derecho, reforzando lo que dice el artículo tercero constitucional.

Además de los elementos ya mencionados, podemos tener en cuenta que nuestra sociedad es diversa, y que cada persona tiene características diferentes, por tal motivo, esto permitirá dar paso a una ideología diferente entre quienes convivimos dentro de un determinado contexto. Estos mandatos de carácter nacional, son y deberán ser los que den paso a una ideología incluyente. En un proceso que quizá sea difícil, pero que poco a poco se capaz de eliminar la segregación y discriminación a cualquier grupo de personas. Facilitando el ingreso a la escuela y la permanencia en ella. Por otra parte, Como prueba de los avances que se han tenido dentro de la educación especial, es preciso señalar lo que estable la Ley General Para la Atención y Protección a Personas Con la Condición del Espectro Autista.

3. CAPITULO 1 DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 2. La presente Ley tiene por objeto impulsar la plena integración e inclusión a la sociedad de las personas con la condición del espectro autista, mediante la protección de sus derechos y necesidades fundamentales que les son reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales, sin perjuicio de los derechos tutelados por otras leyes u ordenamientos.

3.1. Capítulo II de los derechos y de las obligaciones. Sección primera de los derechos

Artículo 10. *Se reconocen como derechos fundamentales de las personas con la condición del espectro autista y/o de sus familias, en los términos de las disposiciones aplicables, los siguientes:*

- I. *Gozar plenamente de los derechos humanos que garantiza la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las leyes aplicables;*

- II. *Recibir el apoyo y la protección de sus derechos constitucionales y legales por parte del Estado Mexicano –federación, entidades federativas y municipios–;*

- III. *Tener un diagnóstico y una evaluación clínica temprana, precisa, accesible y sin prejuicios de acuerdo con los objetivos del Sistema Nacional de Salud;*

- IV. *Solicitar y recibir los certificados de evaluación y diagnóstico indicativos del estado en que se encuentren las personas con la condición del espectro autista;*

- V. *Recibir consultas clínicas y terapias de rehabilitación especializadas en la red hospitalaria del sector público federal, de las entidades federativas y municipios, así como contar con terapias de rehabilitación;*

- VI. *Disponer de su ficha personal en lo que concierne al área médica, psicológica, psiquiátrica y educativa, al igual que de los certificados de rehabilitación de su condición, al momento en que les sean requeridos por autoridad competente;*

- VII. *Contar con los cuidados apropiados para su salud mental y física, con acceso a tratamientos y medicamentos de calidad, que les sean administrados oportunamente, tomando todas las medidas y precauciones necesarias;*

Ser inscritos en el Sistema de Protección Social en Salud, conforme a lo establecido en la Ley General de Salud;

- IX. *Recibir una educación o capacitación basada en criterios de integración e inclusión, tomando en cuenta sus capacidades y potencialidades, mediante evaluaciones pedagógicas, a fin de fortalecer la posibilidad de una vida independiente;*

- X. Contar, en el marco de la educación especial a que se refiere la Ley General de Educación, con elementos que faciliten su proceso de integración a escuelas de educación regular.

Esta ley pone en de manifiesto la atención de las personas que padecen autismo. Es un ejemplo claro de los avances que se han tenido en educación especial, ya que establece sus derechos en su atención clínica, psicológica y educativa que merecen y ameritan debido a su condición. Es preciso también hacer énfasis en la parte que hace mención al proceso de integración en las escuelas regulares, donde según la ley deben contar con los elementos necesarios para que esto suceda. Consideramos que esta ley es de vital importancia, pues pone de manifiesto los derechos de las personas con espectro autista y se enfoca en lograr la superación de actos discriminadores hacia estas personas.

4. DISCAPACIDAD Y NESECIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

En este epígrafe dejaremos claros algunos conceptos que se relacionan con la integración y la inclusión educativa. Entender que origina las necesidades educativas especiales y cómo se clasifican, se vuelve fundamental. Por otra parte, dar respuesta algunas interrogantes dará un complemento a la información. Definiremos entonces: ¿Qué es la discapacidad?, ¿Cuándo se considera que un niño tiene discapacidad?, ¿Por qué se encuentra en desventaja ante sus demás compañeros?, ¿Qué son las barreras para el aprendizaje y la participación?

La ley para protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2008), en el capítulo IX, artículo 29:

- para efectos de esta ley, se considera persona con discapacidad a quien padezca una alteración funcional física, intelectual o sensorial, que le impida realizar propia de su edad y medio social, y que implique desventaja para su integración familiar, social, educacional o laboral (El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2000 p.20).

Si bien lo anterior da hincapié a definir la discapacidad como una condición que afecta a los niños(as) y jóvenes en su interacción, relación y convivencia en los contextos más importantes: familiar, social y escolar; teniendo presente que tendrán limitantes para realizar actividades que otros puedan efectuar con facilidad. Por tanto, habrá que considerar a la escuela como la vía principal que facilite su educación, adecue la infraestructura promueva espacios, materiales educativos y pedagógicos que contribuyan a su proceso de integración e inclusión educativa. Siendo importante resaltar que las desventajas que presenta cualquier individuo en el entorno que se desenvuelve, se denomina minusvalía. Sin embargo, para entender mejor los conceptos de discapacidad y minusvalía recurrimos a lo que se establece a continuación:

- *Deficiencia: "Anomalía de la estructura corporal y de la apariencia. Con pérdida o anormalidad de la función de algún órgano o sistema. Cualquiera que sea su causa". - Discapacidad: "Refleja la consecuencia de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo. Las discapacidades representan los*

trastornos a nivel de la persona"- Minusvalía: "Hace referencia a las desventajas que experimenta el individuo como consecuencia de las discapacidades. Las minusvalías reflejan la interacción y adaptación del individuo al entorno Y viceversa". (Cardona Martfn, 2,001, pp.15-18).

Considerando estos términos hacemos énfasis en lo que mencionan Michael W & James A (2000). Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por causalidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. De acuerdo con este planteamiento, consideramos que, los maestros crearán estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se transforme la vida en la escuela, y por otra parte, diseñaran un curriculum que aporte experiencias a los jóvenes.

De igual manera, si tomamos en cuenta la descripción de las limitantes que pudiera originar la discapacidad. Cuando la escuela no propicia espacios adecuados, no cuenta con personal capacitado, o simplemente impide el acceso de los alumnos con discapacidad. Nos enfrentamos a un fenómeno que no permite un proceso de integración e inclusión necesario, para que los alumnos se desenvuelvan de manera plena y adquieran un desarrollo de sus capacidades, tomando en cuenta sus individualidades. En ocasiones esto trasciende a diversos contextos, creando un ambiente de discriminación y segregación.

Las barreras para el aprendizaje y la participación son todos aquellos factores del contexto que dificulten o limiten el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los

diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno. (Comisión de Política Gubernamental en México de Derechos Humanos, s.f, p. 5).

Aunque el término anterior es parte de la actualización de la educación especial, en los procesos de integración e inclusión se habla de las necesidades educativas especiales (NEE). Revisando diversas fuentes nos encontramos que coinciden, al decir que estas se dan cuando un niño, a comparación de sus compañeros, tiene mayores dificultades para acceder a los aprendizajes. Sin embargo, para ser más precisos consideramos importante señalar la siguiente información.

Alumno con necesidades educativas especiales: Aquel o aquella que presentan un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo. Por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos. Estos recursos pueden ser profesionales (personal de educación especial, de otras instancias gubernamentales o particulares), materiales. (mobiliario específico, prótesis, material didáctico), y curriculares (adaptaciones en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación). Las necesidades educativas especiales que presente el alumno no pueden ser temporales o permanentes y estar asociadas o no a una discapacidad o aptitudes sobresalientes. (Comisión de Política Gubernamental en México de Derechos Humanos, s.f, p. 10).

CAUSAS DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		
Personales	Escolares	Sociales
Deficiencia mental Deficiencia física Deficiencia sensorial	Ignorar el ritmo de aprendizaje del alumno. Objetivos inadecuados Contenidos inadecuados	Deficiente aprendizaje
Audición y sordera Hipoacusia Visión Ambliopía Alteraciones Neuralgias Trastornos del desarrollo.	Metodología Actividades inadecuadas Pasividad del alumno Deficiente- -Intercomunicación entre profesor y alumno Historial de aprendizaje Desajustado (temporeros, deportistas, artistas...)	Desequilibrados afectivos Y emocionales. Nivel sociocultural Familiar
Ontológicas Dificultades internas al alumno	Didácticas Dificultades en el proceso de enseñanza- aprendizaje	Ecológicas Dificultades del contexto

Hablando de necesidades educativas especiales, algunos autores le han dado una definición con base a sus investigaciones. Por tanto, se necesita entender cómo es que se clasifican y como repercuten en los alumnos que las presentan. Por tal motivo, revisando antecedentes de España se encontró lo siguiente:

El grupo de sujetos considerados de necesidades educativas especiales "incluye a quienes tienen impedimentos físicos o sensoriales, a aquellos que comparados con los pares de su edad tienen dificultades en su aprendizaje o al comunicarse, como también a aquellos cuya conducta no puede ser aceptada sin problemas en las aulas o escuelas regulares. Lo que estos niños tienen en común es una mayor o menor necesidad de que se les brinde una oferta educativa especial que esté por encima de la que las generalidades de las escuelas ofrecen a la mayoría de los estudiantes. (Hegarty, 1994, p. 138).

En la siguiente tabla quedó expresada la clasificación que hizo Hegarty sobre necesidades educativas especiales, mismas aún se siguen utilizando dentro de la educación especial, para entender y explicar por qué los alumnos tienen problemas en su aprendizaje, ya que a partir de esto es posible darles una respuesta pedagógica más adecuada. Por tanto, esta información es fundamental para quienes se ven involucrados en el trabajo de integrar e incluir a los niños y jóvenes que requieren de mayores esfuerzos para acceder a los aprendizajes.

Con base a la anterior clasificación de Hegarty. Es posible observar y analizar Las causas de las NEE, las cuales son diversas, así como sus repercusiones en el aprendizaje. Cada uno de estos factores implicados en el desarrollo físico, emocional, e intelectual del niño, deben ser atendidos por los padres de familia como primera agencia de socialización y en segunda instancia por los maestros en el trabajo pedagógico dentro de la escuela. Los procesos

de integración, inclusión y participación en el aula, cambiaran de manera significativa la vida de los alumnos que en algún momento sufrieron situaciones de discriminación y segregación.

5. POLITICA EDUCATIVA ORIENTADA EN EL MARGEN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Antes de definir que son las políticas educativas, tendremos que entender el significado de política, es decir, relacionaremos los términos para hacer más fácil la comparación y la relación. Por tanto, consideramos importante recurrir a la siguiente cita:

Son muchas y distintas las repuestas que, desde distintas perspectivas, se han dado sobre el concepto de la política: para unos, la política consiste esencialmente en la lucha por el poder dentro de una determinada política, mientras que para otros en la acción colectiva dirigida a la consecución del bien común. Por ejemplo. En el mundo académico, en concreto, se suelen entender por política tres cosas: a) el marco institucional y las condiciones generales en el que se desenvuelve la acción política: b) los contenidos concretos de la acción política, es decir, las acentuaciones en los ámbitos determinados en los que se realizan los programas políticos (educación, sanidad, comunicaciones, etc.), y c) el proceso global en el que se conforman la lucha por el poder y la influencia. A estas tres divisiones académicas del estudio de la política se puede añadir que la política consiste también en un tipo de saber, que pretende contribuir a las

formulaciones de máxima de actuación para los gobernantes y a los ciudadanos en general. (Franzé, 2004, p. 13-14)

Al hablar de política, entendemos que hay varias definiciones. Sin embargo, la que nos interesa es aquella que hace referencia a las acciones del Estado, para contribuir en la mejora de la sociedad. Entendiendo así, que la educación se ve involucrada como una de las prioridades del sistema educativo, comprendida como un derecho destinado a los alumnos y alumnas del país. De tal manera, definimos a política educativa en la siguiente cita:

Las políticas educativas son todas aquellas leyes impuestas por el estado para garantizar que la educación se aplique de manera óptima a la sociedad. Estas leyes se forjan de acuerdo a las necesidades históricas del país en el que se promueven, es decir, según sus ideales y principios. Las políticas educativas son creadas con el fin de administrar y aplicar con beneficio para la sociedad, todos los recursos que el Estado destine para este fin. Las políticas educativas tienen el objetivo de tratar y resolver todos los problemas a los que la educación se enfrenta, por ejemplo, la economía, la cultura o la burocracia y transformarlos en la maximación de los logros de los objetivos como la calidad, la eficacia y la eficiencia. (Zamara, s.f, p. 3).

Con base a esto, entendemos que la política se relaciona directamente con las leyes. Estas serán las que determinen las acciones para favorecer cambios en el sistema educativo. Claro, tomando en cuenta distintos factores de carácter social y económico. Si bien menciona Neville & Tim (1995), a la política se llega mediante unos procesos racionales y mediante la persecución de unos objetivos que, cuando se logran, formarán

parte de la actitud vital de la escuela. Por tanto, se entiende este planteamiento como la aplicación de política educativa a las escuelas de educación básica en nuestro país. De acuerdo con Zamara (s.f), las políticas educativas en México están orientadas a mejorar la calidad de la educación, se enfatiza el cambio curricular, organizacional, constitucional, así como mejorar el nivel de los maestros.

Los aspectos relacionados con política educativa son importantes para determinar cuál es el impacto que tienen en nuestras escuelas, y de qué manera influye en las prácticas de nuestros docentes que se dedican a la educación especial en las escuelas regulares. Por tal motivo, es factible considerar los siguientes planteamientos, ¿cómo la política educativa orienta y beneficia a las escuelas que consideran a la integración y a la inclusión como uno de sus principales objetivos?, ¿Cómo asumen los profesores su labor en una escuela integral?

Para darle una respuesta a dichos planteamientos se considera relevante decir que este trabajo arduo llamado escuela integral, se realiza de manera colectiva, observando las necesidades de la institución y de todos los alumnos que se encuentran en ella, se trata de reconocer y actuar ante la problemática de manera gradual, abatirla mediante una orientación que implique y logre beneficiar a los alumnos, en especial con aquellos que tienen un déficit en su proceso de aprendizaje y así logren sentirse emocional, física y psicológicamente bien en el entorno donde se desenvuelven. Según Neville & Tim (1995), se define una política de escuela integral, mediante la creación de una plataforma para reiterar los principios, anima a

los profesores a pensar más profundamente acerca de la naturaleza de la empresa educativa en la que están implicados.

Esta idea de política asume que los maestros reconocen la integración como un principio, para brindar la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, tomando en cuenta que no sólo los maestros son responsables de esto, también los demás actores de la escuela que participan para hacer una escuela integral:

Al referirnos al proyecto de integración educativa nos enfrentamos a la existencia de conceptos y categorías, objetivos, metas, definición de roles y estrategias preestablecidas, definitorias desde lo oficial, de dicho proyecto. Sin embargo, como marco normativo de política educativa actual, sin duda, incide sobre los actores sociales que viven y desarrollan cotidianamente las acciones propias de su realización, así como al sentido que le atribuyen a esta práctica; por lo que resulta importante dimensionar las experiencias de los docentes, los directivos, las mismas personas con NEE, sus familiares, y demás personal que trabaja en esta tarea. Indagar sus perspectivas al respecto resulta indispensable para que la labor de investigación pueda reconstruir sus puntos de vista y contar con un punto de vista de la integración educativa desde quienes se encuentran directamente involucrados en ella. (Miramontes, Andrés, y Emily, 2004, p.9).

Retomando información que se ha revisado. Podemos decir con seguridad que en nuestro país se han tomado acciones para favorecer el acceso de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad a la educación básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Para ello, como ya se había mencionado, lo establecido en leyes

puestas en marcha tienen la finalidad de evitar la desigualdad de oportunidades de nuestras poblaciones menos favorecidas y por el contrario busca garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país.

Capítulo X. Del derecho a la educación. Art 32:

- Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación que respete su dignidad y les prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz, tolerancia en los términos del art. 3º de la constitución. Las leyes promoverán las medidas necesarias para que: a) se les proporcione la atención educativa, que por su edad, madurez y circunstancias especiales requieren para su pleno desarrollo; b) se evite la discriminación de las niñas y las adolescentes en materia de oportunidades educativas. Se establecerán los mecanismos que se requieren para contrarrestar las razones culturales, económicas o de cualquier otra índole, que propicie dicha discriminación; c) las niñas, niños y adolescentes que posean cualidades intelectuales por encima de la media, tengan derecho a una educación acorde a sus capacidades, así como contar con las condiciones adecuadas que les permita integrarse a la sociedad; d) se impulse la enseñanza y el respeto de los derechos humanos. En especial la no discriminación y de la convivencia sin violencia; e) se prevén mecanismos de participación democrática en todas las actividades escolares, como medio de formación ciudadana. (Diario Oficial de la Federación, 2000 p.22).

A continuación, se muestran otros aportes que han incidido en nuestra política educativa para favorecer las posibilidades de acceso a la escuela regular. Organizaciones que han realizado declaraciones, hoy son de gran impacto en los propósitos de nuestra

educación que intenta ser integradora, respetando las individualidades de cada persona. Tomando en cuenta a la discapacidad y sus repercusiones en el aprendizaje de niños y adolescentes que presentan NEE.

La declaración mundial de Educación para todos (UNESCO, 1990), establece; que cada persona deberá contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico; mismas que abarcan tanto las herramientas esenciales (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) como los contenidos básicos (conocimientos teórico-prácticos, valores y actitudes) y que, desde este orden institucional, se supone que son fundamentales para que los seres humanos puedan sobrevivir, desenvolver completamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar de forma plena en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Como parte de esta masificación se despliega la propuesta que conocemos como Proyecto de Integración Educativa (PIE):

Actualmente, en el ámbito mundial, la educación básica institucional está suscrita a una política de integración educativa que es resultado del compromiso de Educación para todos y del reconocimiento de impartir enseñanza a los niños con necesidad educativa especial (NEE), adquirida en la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, celebrada, en 1994, en Salamanca, España. (Mares Miramontes & Ito Sugiyama, 2004.p, 904).

Lo anterior reafirma el derecho de toda persona a la educación, pues será la vía para que todas las personas desarrollen sus capacidades humanas. De tal manera, retomaremos entonces la política destinada a la

integración educativa, enfocándonos en el PROGNAL; mismo que ha puesto en marcha acciones destinadas a este fin:

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad. Asimismo, se establece como uno de los objetivos estratégicos de la política educativa alcanzar la justicia y equidad. Entre las líneas de acción destacan las siguientes: establecer el marco regulatorio – así como los mecanismos de seguimiento y evaluación – que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de educación especial, además de establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. (Secretaría de Educación Pública, 2001-2006, P.10).

En resumidas palabras el objetivo principal del PROGNAL, es garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica que presentan NEE, con o sin discapacidad.

6. LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN DE ALUMNOS COM NEE EN LAS ESCUELAS REGULARES

Hasta el momento nos hemos enfocado en los niños que presentan

Necesidades Educativas Especiales en las escuelas regulares. Sin embargo, ahora describiremos el trabajo de los maestros de educación especial en la atención de estos alumnos con NEE, aspecto que consideramos fundamental para analizar el proceso de integración e inclusión educativa. Por tanto, antes de empezar, consideramos pertinente plantear la siguiente interrogante; ¿Qué es un maestro de educación especial?

Los maestros de educación especial (también conocidos como educadores especiales) tienen entrenamiento especializado para trabajar con estudiantes que tienen discapacidades de aprendizaje, comportamiento, emocionales, y/o físicas. Un maestro de educación especial principalmente trabaja con estudiantes que califican (basado en una serie de evaluaciones) para asistencia de educación especial. Educadores especiales trabajan en diferentes ambientes dependiendo en la necesidad de sus estudiantes y preferencias de su distrito escolar. Algunos educadores especiales tienen su propia aula escolar (por ejemplo: cuarto de recursos). Ellos sacan a los estudiantes de su aula regular y asisten a estos estudiantes con horas específicas durante el día escolar y con sus necesidades especializadas de aprendizaje. Otros trabajan en el aula de educación regular apoyando a los estudiantes con necesidades especiales. Algunos educadores especiales tienen un grupo de estudiantes con discapacidades más complejas de comportamiento, emocional, de aprendizaje y/o físicas en un aula escolar independiente. Las necesidades de estos estudiantes son más grandes y requieren la asistencia adicional de maestros calificados y sus asistentes. (Becky L. Spivey, 2009, p 1).

El arduo trabajo que implica ser maestro de educación especial, se relaciona directamente con un proceso donde se

pretende ayudar aquellos alumnos con problemas de aprendizaje y con más énfasis en los que presentan alguna discapacidad, por lo tanto, los maestros buscan que alcancen los objetivos curriculares; toman en cuenta las adecuaciones curriculares necesarias y se apoyan con la participación de personal capacitado para dar respuestas a las problemáticas que se pudieran presentar en la escuela, en cuestiones pedagógicas principalmente, estando concientes de las características de sus alumnos y respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje. Sin embargo, se necesitan espacios adecuados en donde se lleve a cabo esta enseñanza, que tiene como finalidad brindar el asesoramiento al aula regular y reforzar el aprendizaje del alumno que lo requiere:

De acuerdo con la Política de integración (UNESCO, 1994), el objetivo es proporcionar las condiciones que permitan la inserción de los niños con NEE al espacio social en general. Esta situación los coloca en el centro de la práctica educativa en tanto que, siendo el currículo regular su contexto de enseñanza aprendizaje, el docente habrá de realizar las adecuaciones pedagógicas necesarias para que superen las dificultades de aprendizaje, enfatizando en las posibilidades de desarrollo y consiguiente integración social. (Mares Miramontes & Ito Sugiyama, 2004. P, 905).

Es por esto que la política de integración nos habla del acceso a los niños(as) a una educación de calidad, donde se practiquen los métodos, estrategias y técnicas que beneficien al desarrollo físico y emocional en los diferentes espacios de la escuela. Será el docente entonces, quién se encargue de realizar el trabajo pedagógico, con la finalidad

de que los alumnos tengan la oportunidad de acceder a los aprendizajes. Con base en lo anterior planteamos la siguiente interrogante: ¿Cuál es la labor de los maestros ante las NEE?

Tomando en cuenta el término de necesidades educativas especiales. Es importante señalar que los maestros pueden ver, pues, que la manera en que responden a las necesidades y dificultades de los niños depende, no sólo de los conocimientos sobre los niños y los grupos en los que se mueven, sino también de nuestro grado de comprensión acerca de nosotros mismos y acerca de nuestras propias reacciones a toda la gama de necesidades educativas especiales de los niños, especialmente si se manifiestan en un comportamiento perturbador o anormal. (Gerda Hanko, 1993. p. 88)

Entendiendo lo que expone el autor, podemos decir que el docente por medio de la experiencia que adquirirá en la atención de niños con NEE, desarrollará habilidades y tomará conciencia de lo que implica dar respuesta a las problemáticas que pueda presentar un alumno. De tal forma, sus conocimientos se ampliarán y los métodos que empleen serán cada vez mejores. Quizás en este trabajo se presenten un sinnúmero de dificultades, pero ahí se pondrá en práctica los conocimientos del maestro ante las situaciones inesperadas que algún momento se pudieran presentar. La integración educativa ha cambiado las ideologías de la escuela, siendo una alternativa para los niños con NEE. El PROGNAL describe a la integración como un proceso:

La integración educativa es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales

asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación. Para fortalecer el proceso de integración educativa es necesario contar con la participación decidida de todas las autoridades educativas, especialmente de los responsables de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como de los supervisores y directores de las escuelas, los maestros de grupo, el personal de apoyo de las escuelas, los padres y las madres de familia y el personal de educación especial. (Secretaría de Educación Pública , 2001- 2006. p 23).

La integración pone en marcha distintos aspectos, que se deben tomar en cuenta para que se lleve a cabo con éxito. Por tanto, al ser uno de los principios de la educación especial, describe los siguientes pasos:

La integración educativa considera principalmente cuatro aspectos:

a) La posibilidad de que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.

b) Ofrecer a los niños y a las niñas con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño.

c) La importancia de que el niño, los padres y las madres y/o el maestro de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.

d) Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas.

(Secretaría de Educación Pública , 2001- 2006, p. 23)

Por otra parte, en la actualización de conceptos se habla de inclusión educativa, algunos investigadores la definen de la siguiente manera:

El concepto de inclusión hace referencia a que "Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello, que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes" (B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994). De manera que es necesario eliminar las clasificaciones, la etiquetación, la discriminación y considerar a la diferencia como una característica común a todas las personas; es decir lo que nos hace iguales es ser diferentes. (Barraza Macías & Cárdenas Aguila, 2014, p. 38).

Con lo anterior podemos entender que todos los niños y niñas de nuestro país, considerando sus dificultades y aptitudes, tendrán derecho a la educación. Donde el sistema educativo se adaptará a sus necesidades y tendrá como objetivo satisfacer la igualdad de oportunidades sin distinción o segregación por raza, color, sexo, religión o presentar alguna discapacidad.

Por otra parte, también es un proceso que considera varios pasos a seguir y se describen a continuación (Barraza Macías & Cárdenas Aguila, 2014, p. 38).

- 1. *Iniciación del proceso del índice: se trata de constituir un grupo coordinador, sensibilización de la escuela respecto al Índice, explorar el conocimiento del grupo, prepararse para usar los indicadores y las preguntas y prepararse para trabajar con otros grupos; todo esto con una duración de medio trimestre.*
- 2. *Exploración y análisis de la escuela: consiste en la exploración del conocimiento del personal y de los miembros del Consejo Escolar, exploración del conocimiento del alumnado, exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de la localidad y decisión de las prioridades a desarrollar. Se desarrolla durante un trimestre.*
- 3. *Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva: se refiere a la introducción del Índice en el proceso de planificación de la escuela y la introducción de las prioridades en el plan de desarrollo de la escuela. Se realiza durante medio trimestre.*
- 4. *Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo: consiste en poner en práctica las prioridades, lograr el desarrollo sostenido y el registro del progreso. Se trabaja en forma continua.*
- 5. *Revisión del proceso seguido en el índice: esta etapa se refiere a la evaluación de los cambios, a la revisión del trabajo realizado con el Índice y a la continuación del proceso del Índice. También se trabaja en forma continua. Para lograr que una escuela se inicie en la inclusión es necesario atender a 3 dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. En lo que se refiere a las características de una escuela inclusiva, Climent Giné propone una serie de condiciones para una escuela inclusiva: Trabajo colaborativo entre el profesorado, consiste en: - Desarrollar la intervención conjunta de dos profesores en el aula. - Planificación conjunta de las unidades de programación. - Incremento de la ayuda mutua. - Mejora de la conciencia de equipo docente. - Promoción de la autoestima a partir de la colaboración.*

Cabe mencionar que existe también un dilema entre los conceptos de integración e inclusión educativa. Lo que pretendemos es analizar su relación que tienen dentro de los cambios más recientes en educación. Por tanto, dejar en claro que es inclusión educativa y como es que ha sido una ideología que forma parte de la educación especial, se vuelve fundamental:

El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión – como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar –, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. (Unesco, 2008,p. 10).

Este nuevo concepto implica más que sólo actualización, se convierte en una aspiración que pretende mejorar la calidad educativa de los niños y jóvenes con NEE, con o sin discapacidad en las escuelas regulares. Teniendo como ideología la atención en y para la diversidad, formulando técnicas, estrategias y metodologías que sean capaces de propiciar un ambiente apropiado, según la condición del o de los alumnos que lo requieran:

La problemática de la diversidad implica un cambio radical de la escuela y a travez de ellas se busca democratizar las relaciones sociales en un contexto sumamente complejo y con altos coeficientes de marginalidad. Sin embargo, debemos relacionar la diversidad con lo que la escuela debe hacer para lograr la inclusión de sus alumnos. (Boggino & de la Vega, 2006 p. 24).

Con esto se reconoce que la escuela se enfrenta a diferentes situaciones, donde se pretende realizar un proceso educativo democrático, combatiendo los fenómenos de marginalidad. De esta forma, se favorecerá la inclusión de los alumnos, en donde también se favorecerá la socialización:

La escuela, asu vez será concebida como una institución abierta, democrática y flexible, capaz de promover estrategias institucionales que permitan el aprendizaje de acuerdo a las características, ritmos, y necesidades de los distintos grupos sociales, así como también aseguren su plena inclusión social. (Boggino & de la Vega , 2006, p.25).

Con base a lo anterior podemos decir que es la escuela busca adaptarse a los alumnos, entendiendo que esta será flexible, comprensiva con aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Considerando las características de cada alumno, estilo y ritmos de aprendizaje.

Por consiguiente la educación que se define como inclusiva, según la unesco se define de la siguiente manera:

La educación inclusiva puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes. En el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. En este sentido, los sistemas educativos deben responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema "rígido" de integración es muy limitada. (Unesco, 2008, p. 10)

Este concepto se convierte en un paradigma que pretende mejorar la educación especial y las prácticas de los docentes, que tienen la responsabilidad de dar respuesta a las individualidades, rescatando las capacidades de los alumnos en lugar de acentuar sus discapacidades.

La siguiente información describe a la inclusión y lo que pretende hacer con la escuela, transformándola en un lugar donde la discriminación y la segregación dejen de ser parte de las prácticas educativas. Lo siguiente, refuerza esta postura:

En los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica: a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos); b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. En todos estos puntos se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores sociales (Unesco, 2008, p10).

El término de educación inclusiva ha tenido auge los últimos, la Unesco ha propuesto la definición del concepto, mismo que ha tenido como finalidad cambiar las prácticas educativas de los docentes. Se relaciona con los intereses de todos aquellos que se vean involucrados en el proceso;

maestros, padres de familia y alumnos. Todos estos considerados como actores sociales en la escuela.

7. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL (TRABAJO EN EL AULA)

Refiriendonos específicamente a educación especial, damos hincapie a lo que se refiere al trabajo dentro del aula con los alumnos que presentan Necesidades Educativas especiales, con o sin discapacidad. A continuación se describen los pasos para llevar a cabo una evaluación psicopedagógica: (Secretaría de educación pública , S.f, pp 31-34).

Aspectos principales de la identificación del alumnado con necesidades educativas especiales que ingresan a los planteles de Educación Básica regular: La identificación deberá realizarse de manera contextual e interdisciplinaria, considerando los siguientes momentos:

37.2.1. Detección Inicial: El proceso de detección inicial de los educandos con necesidades educativas especiales se desarrolla en tres etapas:

- a) Evaluación inicial o diagnóstica del grupo.
- b) Evaluación más profunda de algunos educandos, con la finalidad de observarlos de manera más cercana y desarrollar estrategias que faciliten el aprendizaje y la participación de estos educandos.
- c) Solicitud de Evaluación Psicopedagógica.

37.2.2. Evaluación Psicopedagógica, para lo cual se deberá obtener la siguiente

información, protegiendo en todo momento los datos sensibles que se recaben:

- a) Datos Personales.
- b) Motivo de Evaluación.
- c) Apariencia Física.
- d) Conducta Durante la Evaluación.
- e) Antecedentes del Desarrollo: Embarazo, Antecedentes heredo-familiares, Desarrollo Motor, Desarrollo del Lenguaje, Historia Médica, Historia Escolar, Situación Familiar.
- f) Situación Actual.

7.1. Areas a evaluar

1. Aspectos Generales: área intelectual, área de desarrollo motor, área comunicativo-lingüística, área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales.

2. Evaluación de los aprendizajes. 3. Disposición al estudio, estrategias de estudio desarrolladas y aplicadas por el educando y motivación para aprender.

4. Información relacionada con el entorno del educando: contexto escolar y contexto socio-familiar.

- g) Interpretación de Resultados.
- h) Conclusiones y Recomendaciones.

7.2. Quienes participan

37.3. Trabajo Multidisciplinario: El (la) Director(a) de la institución educativa pública o particular con autorización, será el responsable de convocar a la primera reunión del equipo multidisciplinario de la escuela. En dicha reunión deben participar: Director(a), docente de grupo y de apoyo de USAER o CAPEP (en caso de que lo haya) y/o apoyos extraescolares.

El propósito de dicha reunión será acordar los apoyos y las adecuaciones que se llevarán a cabo para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales y/o Aptitudes Sobresalientes.

7.3. Autorización

Realización de pruebas formales para la evaluación psicopedagógica: Se deberán tomar en cuenta los siguientes criterios:

38.1. Podrán realizarse en caso de que se cuente con personal capacitado para la aplicación de las mismas y si el educando lo requiere.

38.2. En caso de no contar con el personal capacitado para la realización de pruebas formales, el (la) Director(a) de la institución educativa pública o particular con autorización solicitará al personal de Educación Especial de la Entidad, la aplicación de dichas pruebas o asesoría para canalizar al educando con alguna institución o especialista.

38.3. Se informará previamente a la madre, al padre de familia o tutor(a) y al educando, sobre la aplicación de pruebas formales y se darán a conocer los objetivos de la realización de dichas pruebas.

7.4. Para dar respuesta

41ª.- Elaboración de la Propuesta Educativa Específica: La Propuesta Educativa Específica será elaborada por el (la) docente de grupo y de apoyo (en caso de que lo haya); participarán la familia del educando y el equipo multidisciplinario que se incluyó en el proceso de Evaluación Psicopedagógica.

La Propuesta Educativa Específica, permanece con el (la) docente de grupo como una herramienta para su planeación cotidiana y

será necesario que el personal del servicio de apoyo (en caso de que lo haya) cuente con una copia.

La propuesta educativa específica para los educandos inscritos en planteles de educación básica regular, deberá contener los siguientes rubros:

41.1. Algunas consideraciones que es necesario especificar en la elaboración de la Propuesta Educativa Específica son las siguientes:

41.1.1. Partir del Informe de Evaluación Psicopedagógica y de la planeación del (de la) docente de grupo.

41.1.2. Definir los ajustes que requiere hacer la escuela en su organización, con el objetivo de brindarle los apoyos específicos requeridos y facilitar el aprendizaje y la participación de los educandos.

41.1.2.1. Definir las adecuaciones de acceso y los responsables para darle seguimiento, en caso de ser necesarias: en las instalaciones de la escuela y el aula y, si se precisa, especificar el tipo de ayudas personales o técnicas que necesita el educando en su proceso educativo, estableciendo las acciones requeridas para obtenerlas (dentro de la escuela y en el contexto socio-familiar).

41.1.2.2. Definir las adecuaciones curriculares que es necesario realizar en la metodología y en la evaluación, a partir de las habilidades y debilidades del educando, así como de los aprendizajes esperados.

41.1.3. Determinar la participación de la familia del educando:

41.1.3.1. Especificar los apoyos específicos que la familia brindará al educando, estableciendo compromisos.

41.1.3.2. En su caso, definir la información y la orientación que recibirá la familia por parte del equipo de apoyo y de la escuela.

*Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas
Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*

41.1.4. En caso de ser necesario, determinar los apoyos específicos que se le brindarán al educando por parte del personal del servicio de apoyo:

41.1.4.1. En las actividades académicas.

41.1.4.2. En el aula de recursos.

41.1.4.3. Fuera de la escuela (apoyos complementarios o extracurriculares).

41.1.5. Acordar los compromisos que asumen los involucrados.

41.1.6. Establecer las fechas en las que se revisarán los avances del educando y se realizarán los ajustes necesarios.

41.2. La Propuesta Educativa Específica para los educandos en los Centros de Atención Múltiple contempla los siguientes rubros:

a) Apoyos profesionales. b) Apoyos materiales. c) Apoyos arquitectónicos. d) Apoyos curriculares. e) Apoyos generalizados. f) Apoyos permanentes.

8. CONCLUSIÓN

Lo anterior describe la intervención del docente en el aula, en el diagnóstico de las Necesidades Educativas Especiales. Para esto la descripción de los elementos de la evaluación psicopedagógica son fundamentales, en la detección y la puesta en marcha de acciones para que los alumnos alcancen los contenidos que marca el currículum en el nivel en donde se encuentre.

Con base a la información es importante resaltar que en este proceso de evaluación se ve implicado el equipo interdisciplinario: director, maestro aula regular y maestro de educación especial, quienes atienden la problemática implementado una propuesta curricular específica. Sin embargo, según lo establecido en la ley. Los padres deben ser informados y consultados para proceder con las pruebas y las adecuaciones correspondientes.

Los progresos en el alumno serán monitoreados para registrar el avance, punto que valoramos como significativo en el proceso educativo de los alumnos con problemas de aprendizajes provocadas por un déficit físico, emocional o psicológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRAZA M.A., y CÁRDENAS A.T. (2014). **Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México**. México: Instituto Universitario Anglo Español.

BECKY L.S.M. y. (2009). **¿Qué es un maestro de educación especial?** Super Duper® Handy Handouts!, 2.

BOGGINO, N., y de la VEGA, E. (2006). **Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares**. Argentina: Homosapiens.

CARDONA, M.M. (2001). **Adaptamos la escuela. Orientaciones ante la discapacidad motórica**. España: Ajibe .

Comisión de Política Gubernamental en México de Derechos Humanos. (s.f). **Glosario de Términos sobre discapacidad**. México: Secretaría de Educación Pública.

Diario Oficial de la Federación . (2000). **En Ley Para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y adolescentes (pág. 22)**. México: ANAYA EDITORES, S.A.

Diario Oficial de la Federación . (2015). **Ley para la atención y protección a personas con la condición del espectro autista**. México.

FRANZÉ, J. (2004). **¿Qué es política?** España: Catarata.

GERDA, H. (2001). **Las Necesidades Educativas Especiales**. Barcelona, España: Paidós .

Gobierno de la República. (2013-2018). **Plan Nacional de Desarrollo**. México.

HEGARTY, S. (1994). **Educaion de niños y jóvenes con discapacidad**. París: Unesco.

MARES, M.A. y ITO, S.E. (2005). **Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla**.

Revista Mexicana de Investigación Educativa,
29.

MICHAEL, W.A. y JAMES, A.B. (2000).
Escuelas Democráticas . Madrid: Morata.

NEVILLE, J. y TIM, S. (1995). **Organización
y Función Directiva En Los Centros De
Integración**. España: La Muralla, S.A.

Registro de la Cámara Nacional . (2008).
**Título Primero, Capítulo 1; De las garantías
Individuales**. En Constitución Política
Educativa de los Estados Unidos Mexicanos
(págs. 10-11). México: Anaya Editores, S.A.

Secretaría de educación Pública. (1973). **Ley
Federal de Educación** . México.

Secretaría de educación pública . (S.f).
**Normas Específicas de Control Escolar
Relativas a la Inscripción, Reinscripción,
Acreditación, Promoción, Regularización y
Certificación en la Educación Básica** .
México.

Secretaría de educación pública. (1993). **Ley
General de Educación**. México: Diario
Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (2001- 2006).
**Programa Nacional de Fortalecimiento de la
Educación Especial y de la Integración
Educativa**. México: Secretaría de Educación
Pública.

SPIREY, B. (2009). **¿Qué es un maestro de
educación especial?** Super Duper
Publications, 166.

Unesco. (2008). **La inclusión educativa: el
camino hacia el futuro** . Ginebra : Unesco.

ZAMARA, A.M. (s.f). **Políticas educativas
en México**. México.

**Anais do
IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio**

POR QUE RENEGAR O TRABALHO INFANTIL

Why disown child labour

Valéria Guedes Caruso¹

1. Mestre em Educação – Universidade Cidade de São Paulo
Professora e Pesquisadora NUPE – Faculdade de Tecnologia ENIAC - FAPI

RESUMO

O trabalho tem como objetivo discutir os motivos para se renegar o Trabalho Infantil, identificando os prejuízos ao desenvolvimento humano quando a este precocemente se solicitam ações com significado para outro (trabalho para ganho de outro – empresa ou família); ações com compromisso de produção – horário – assiduidade; ações de responsabilidade de integridade física e mental própria e de outro. A correlação desta ação para as famílias de um país em desenvolvimento que sofre com mazelas (pobreza, insegurança, violência, baixa produtividade tecnológica e humana etc.) e famílias futuras que se formaram com indivíduos que iniciaram na atividade laboral precocemente impactando no interesse pelo trabalho como objeto de crescimento pessoal e profissional.

Palavras-Chave: Trabalho infantil. Significado do trabalho. Mercado de trabalho.

ABSTRACT

The work aims to discuss the reasons for reneging on Child Labor. Identifying the damage to human development when this is requested early actions with meaning to another (working to gain another - business or family); actions production commitment - time - attendance; responsibility actions of physical and mental own and others. The correlation of this action to the families of a developing country that suffers from ills (poverty, insecurity, violence, low technological and human productivity, etc.). And future families

that formed with individuals who started in early labor activity impacting the interest in the work as personal and professional growth object.

Key-words: Child labor. Work meaning. The labor market.

INTRODUÇÃO

O tema nos movimenta a indagar e conceber sobre um problema social como o trabalho infantil recorrente na história humana, na história de nosso país como uma condição importuna, que subsiste como não deveria. Parece-nos que tal análise deve ser temporal, pois um problema social deve ser observado frente às normas, à moral e à ideologia de uma determinada época. Então, nossa preposição será encarada no contexto de trabalho humano no século 21, quando se buscam características de um profissional que reconheça seu papel, sua integração, sua ação, de modo a possibilitar não só à organização se desenvolver como a ele, o próprio profissional. Isto porque um profissional, nos dias atuais, é requerido de diversas formas: não só solicitam histórico de vivência profissional, como acadêmico e pessoal e todas estas questões no remetem ao início da vida do indivíduo e de como se deu sua inserção no mercado de trabalho.

Neste sentido, analisaremos conceitos discutidos por autores com o Bendassolli (2009), Bubar (2005) e Barbieri (2014) na busca de concepções, dos “caminhos” que capacitam os indivíduos a situação de trabalho. Importante e fundamental que este indivíduo – o trabalhador – perceba-se um ser humano produtivo. E, passo a passo aos conceitos, pesquisamos resenhas oficiais sobre a tese.

Wittgenstein (1996) coloca que nós, os seres humanos, nascemos arquitetados “para ter um casamento feliz” tanto quanto fomentados a ser “um engenheiro especializado na construção de pontes”. Tal concepção aponta para uma “visão psicológica” do desenvolvimento do ser humano. É um fato idealizado por vários estudiosos que somos seres que dependem da aprendizagem para conceber “o instrumental necessário” para produzir.

Evoluindo neste conceito, Sennett (1999) nos aponta que a atividade laborativa é algo a ser compreendida e/ou aprendida, quando somos capazes de desenvolvê-la, quando somos identificados como adultos. Mesmo sendo o trabalho entendido como uma passagem da infância para a vida adulta, pode-se colocar que, à medida que o indivíduo vai, durante sua ação, dominando informações, conceitos, formas de se comunicar etc., adquire sua identidade, e a sociedade em que esteja inserido o reconhece por isto.

Tais colocações nos remetem à necessidade de buscar o que acontece com nossos jovens, quais oportunidades eles identificam, quais situações lhe são apresentadas e quais seriam as implicações para seu futuro.

1. UM PROBLEMA SOCIAL BRASILEIRO

Grande parte das pesquisas desenvolvidas apontam para a indicação de que o trabalho infantil é um grande problema social em nosso país, pois, ao trabalhar, a criança deixa de estudar, não tem observado seus direitos institucionais, o que com o tempo irá

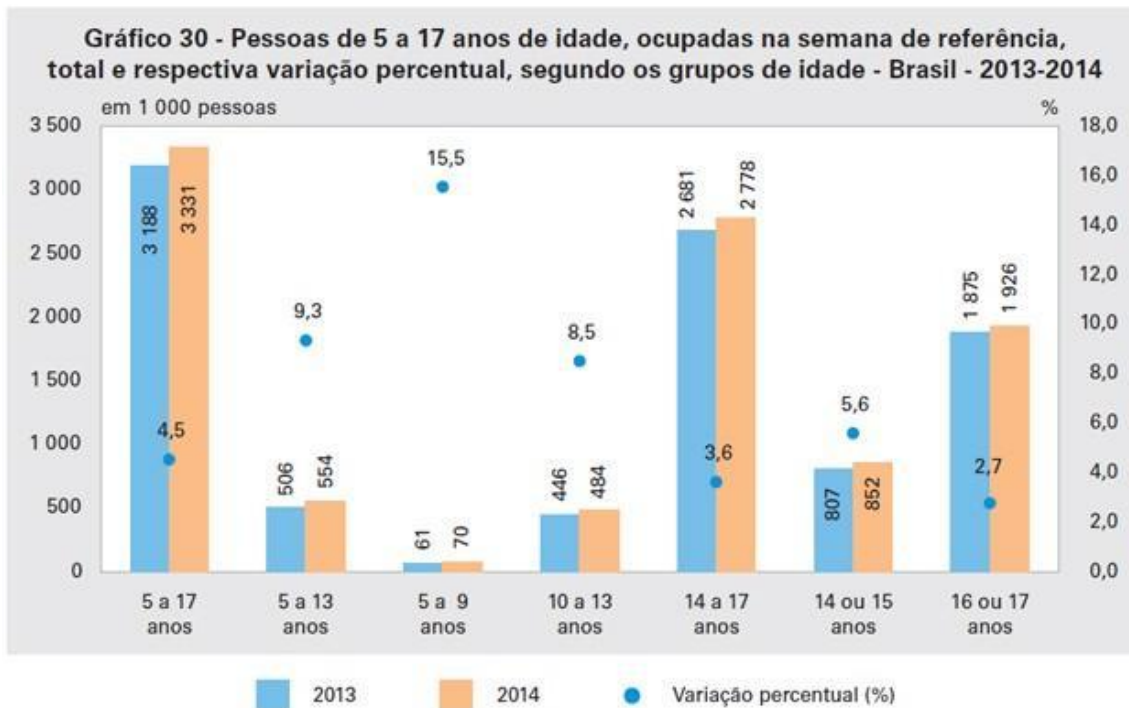
refletir em uma população adulta que não domina plenamente ou corretamente os conceitos pertinentes à ação de trabalho.

O trabalho infantil, historicamente em nosso país, como em boa parte do mundo, tem início nos primeiros anos da infância: é comum a partir dos cinco anos de idade. Esse trabalho é desenvolvido nos mais diversos segmentos da economia, lavoura, indústria, domicílios. Por ser irregular frente à legislação, ocorre em regime de exploração, escravidão por vezes, inclusive contando com o agenciamento da própria família.

Nossa legislação (C.F/88) determina que o trabalho é possível só para maiores de dezesesseis anos e a partir dos quatorze anos só na condição de aprendiz. Logo, trabalho com menores de quatorze anos é ilegal, mas mesmo assim dados do IBGE – PNAD 2014 apontam que o trabalho infantil cresceu 4,5% de 2013 e 2014. São 3,3 milhões de crianças e adolescentes de cinco a dezessete anos trabalhando no Brasil. Podemos dizer que 45% das crianças contam com menos de 13 anos. E a maioria (62%) trabalha na agricultura.

Todo este grupo de crianças e jovens está trabalhando e isso os impede de estudar, brincar, ações fundamentais ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social.

O gráfico abaixo nos apresenta dados de crescimento do trabalho infantil numa sociedade que, de certa forma, identifica que, para se trabalhar no século 21, é necessário maior preparo e que o trabalho infantil promove prejuízos ao desenvolvimento do adulto e, conseqüentemente, do profissional.



Ampliando a análise, estamos vivenciando, pela primeira vez desde 2005, um aumento do número de crianças trabalhando no Brasil. Em 2005, a pesquisa apontava que 1 milhão e 600 mil crianças entre 5 a 17 anos trabalhavam e em 2013 tínhamos 506 mil crianças e em 2014 - 554 mil. Esta situação deve ter correlação com a situação econômica brasileira desde 2014 – recessão econômica.

O Brasil vivencia uma recessão econômica e, em momentos como este, as famílias de modo geral devem “repensar” seus meios de subsistência; o desemprego assola em diversos graus (taxa de desemprego de 2015 = 6,8%); e a queda de renda das famílias é proporcionada pelo câmbio flutuante, queda BIP, queda de renda dos empregados formal e informal. (site g1).

A Pnad 2013/2014 identifica que as famílias veem suas mulheres e jovens perdendo seus empregos formais; crescendo, então, a população desocupada e crescendo a necessidade de implementar alternativas e vê-se

estas famílias promovendo situações domésticas de promoção de renda (crescimento do trabalhador por conta própria). Historicamente, no Brasil, podemos observar que o início do trabalho em família é informal, que pouco observa características de desenvolvimento necessário e suficiente ao indivíduo para o ingresso ao trabalho, quanto a idade, carga horária, segurança, remuneração, desenvolvimento, lazer etc. A família, neste momento, está preocupada com a sobrevivência e não observa que tal precocidade pode prejudicar o futuro da família que a criança e/ou o jovem terá por direito constituir quando adulto.

As famílias fazem uso de todos os recursos de que dispõem. Temos nesta situação as crianças de 5 a 13 anos como mão de obra disponível na própria casa. A situação se apresenta em maior grau na área rural, mas nas cidades ele também se apresenta e cresceu (IBGE). As estatísticas apresentam que o crescimento de 2014 em relação 2013 de

crianças trabalhando cresceu 5,8% na área rural e na área urbana o crescimento foi de 16% (IBGE).

Segundo Bizar (g1.globo), o comportamento empresarial de manter familiares atuando numa ação empreendedora mantém-se no afã de ir em busca do nível de renda anterior à crise. Um outro dado que a pesquisa nos apresenta é que dois terços do número de menores trabalhando são rapazes, com um aumento de 4,5% de 2013 para 2014. A manutenção das crianças trabalhando pode ser

observada na evolução nas faixas etárias: menores de 14 anos 16,7%; entre 14 e 15 anos 25,5% e 16 e 17 anos 57,8%. As meninas, de modo geral, trabalham em atividades domésticas para seus próprios familiares ou para outros domicílios.

Pode-se, por meio da mesma pesquisa do IBGE, reconhecer que o número de pessoas de 5 a 17 anos que trabalham por regiões do país cresceu de 2013 a 2014 em todas as regiões:

Tabela 1 - Percentual de ocupação

Brasil região Ano porcentagem	2013	2014
Brasil	7,5%	8,1%
Norte	8,2%	9,2%
Nordeste	8,1%	8,7%
Sudeste	6,2%	6,6%
Sul	9,6%	10,2%
Centro-oeste	7,6%	8,2%

Fonte: IBGE 2013/2014

O aumento do trabalho infantil no Brasil se explica pelo agravamento da crise econômica, mas não minimiza o grande problema social que é termos crianças trabalhando, pois, enquanto isto ocorre, as crianças não comparecem à escola, seus direitos não são observados pelas famílias e autoridades. O trabalho infantil é ilegal, só pode ocorrer na condição de menor aprendiz entre os quatorze e quinze anos, e, mesmo depois dos dezesseis anos, o jovem só pode trabalhar atentando a sua saúde e segurança pessoal, seu desenvolvimento escolar e profissional.

Os artigos 402 ao 441 da CLT discutem o Trabalho do Menor, sendo que a Constituição Federal considera menor o trabalhador de dezesseis aos dezoito anos de idade. E é vetado, em seus artigos, o trabalho

em condições perigosas e insalubres. Os demais trabalhos são possíveis desde que não realizados em áreas de risco à saúde e à segurança. Ao trabalhador menor é devido, ao menos, o salário mínimo vigente federal; sua carga horária deve ser de até seis horas diárias, sem prorrogação de jornada e não noturna. O trabalho de oito horas diárias só é possível se o menor já tiver concluído o ensino fundamental. E estas horas a maior devem se prestar ao aprendizado teórico do trabalho. Temos aqui o trabalho possível aos menores.

O trabalho infantil também é possível na condição de estágio desde que o jovem frequente cursos superiores ou profissionalizantes de 2ª grau. O contrato de estágio não estabelece vínculo empregatício. Quanto aos benefícios, ele deve estar segurado

contra a acidentes pessoais e transporte até do local de trabalho a residência e vice-versa. Temos também previsto na legislação, o contrato por tempo determinado de menor aprendiz que atende as determinações legais estabelecidas pela CLT. Em qualquer tipo de contratação, o empregador deve garantir que o menor frequente as aulas e tenha tempo para garantir seu desenvolvimento acadêmico. As férias do profissional devem coincidir com as férias escolares e não devem ser parceladas.

Mesmo contando com todas estas salvaguardas, ao dividir o tempo entre a escola e o trabalho ocorrerá interferência no rendimento escolar. A literatura e as pesquisas governamentais atestam que o rendimento das crianças é ruim, são candidatas ao abandono escolar e, em consequência, não estarão preparadas para o mercado de trabalho. Tal despreparo nos parece que os acompanhará por boa parte da vida profissional, ou seja, deverão aceitar subempregos e terem dificuldades de sanar a deficiência inicial comprometendo sua evolução, eternizando a condição inicial de necessitados que requererão de seus filhos o auxílio na renda familiar.

Um dado significativo - que podemos subtrair deste contexto - é o que o trabalho infantil no Brasil ainda é preponderantemente agrícola. As pesquisas apontam que 36,5% das crianças trabalham em granjas, sítios, fazendas. Quando observamos a região Sul, podemos identificar que estas crianças trabalham com seus próprios familiares, e as situações que os pequenos empresários enfrentam dia a dia não possibilitam que seus filhos se desenvolvam profissionalmente o que, por vezes, não favorecerá na manutenção do empreendimento. Já no Centro-Oeste, temos outra situação: os grandes empresários dominam o agronegócio, e estes jovens, quando adultos, não contarão com um enquadramento profissional que permita que

se mantenham e consigam manter os que deles necessitam, novamente perpetuando a condição que fará com que o país, mesmo ao sair da crise, porque situações econômicas são cíclicas, estará aquém das necessidades futuras de trabalho.

Tais situações sugerem, frente às nossas pesquisas, que o trabalho infantil é cotidiano em países subdesenvolvidos e ou emergentes, como o nosso, especialmente em suas áreas mais pobres. O recorte do trabalho infantil por região aponta a região Sul com um número significativo frente ao trabalho infantil, mesmo sendo a segunda região brasileira mais rica. Temos possivelmente aqui a necessidade de colaborar com a renda da família. São famílias numerosas e a manutenção de todos é difícil, então, todos devem participar.

Além desta situação, nem mais nem menos problemática, temos nas grandes cidades crianças colaborando com seus pais em atividades de subemprego (vendedores ambulantes etc). Aqui temos uma situação atípica: mesmo sendo os pais dos menores os que estão administrando o trabalho dos menores, e isto ser ilegal, a justiça não pune efetivamente os pais ou responsáveis. A punição pela justiça cai sobre os empregadores que contratam os menores irregularmente e/ou não se atêm às situações apontadas pela legislação quanto a este trabalho. As famílias não são legalmente punidas, mas, se pensarmos na perpetuação da necessidade, dificilmente conseguirão superá-la. Assim, elas se manterão na condição de necessitadas por gerações. Mas cabe discutir mais as consequências ao indivíduo quando este tem suprimidas as possibilidades de vivenciar as fases de seu desenvolvimento de personalidade, de aprendizagem, de percepção, de motivação, de relações humanas (profissionais e afetivas, colaboração, trabalho em equipe) na totalidade.

Conforme colocação de Barbieri (2014, p. 5), “todo ser humano tem a identidade única, irrepetível, possuindo apenas semelhanças fisiológicas, anatômicas e comportamentais com outros seres humanos. A vida passa por várias etapas, sem dar saltos, desde a fecundação do óvulo até o parto e, depois, pela infância, adolescência, até chegar à idade adulta, maturidade e velhice.”

A legislação, quando estabelece seus ditames, apoia-se em colocações mais básicas, mas Barbieri (2014, p. 5) discute sob este aspecto:

[...] de todas essas etapas ficam registros físicos, mentais, emocionais, da evolução individual e coletiva do ser humano. Daí a complexidade e a imprevisibilidade das reações comportamentais na vida familiar e social e na vida empresarial e no mundo do trabalho, pois ela é afetada pela evolução psicofísica do ser humano.

A legislação se apega mais à evolução psicofísica do ser humano, em decorrência, grande parte, dos governos pelo mundo apresentarem Leis que restringem e estabelecem quais ações profissionais podem ser desenvolvidas pelas crianças e jovens, ou melhor, só por jovens, pois, antes dos quatorze anos, o trabalho no Brasil é ilegal. Não se pode desatender esta questão.

Neste conceito psicofísico, pode-se ater ao que coloca Dubar (2005) sobre a teoria do desenvolvimento estudada por Piaget (1896 – 1980) que identifica o indivíduo sob a compreensão da formação e construção do entendimento, do raciocínio. Estrutura que se constrói de forma não linear e constante na busca de equilíbrio. A estrutura adquire sua forma particular por assimilação e acomodação, na busca da inserção (adolescência) trabalhando

a coerção que o adulto pratica, até chegar à cooperação que se constitui quando o indivíduo assimila e consegue tratar com os conceitos de moral.

As empresas, de modo geral, objetivam que seus profissionais sejam capazes de assimilar o contexto, se acomodar e em seguida dar algo de si que venha a somar, a possibilitar o crescimento e perpetuação da organização. Esta colocação nos preocupa. Como um indivíduo em formação é lançado num contexto em que se espera que ele participe e produza sem ter o menor entendimento do contexto, pois não vivenciou os passos que o levariam naturalmente a este ponto? Não saberá identificar o que poderá causar prejuízo a sua pessoa (lembrar que a criança quer agradar a figura que entende como importante. O jovem pode tudo?). É estarrecedor ter consciência de que esta criança e/ou este jovem poderá sofrer um agravo à sua saúde irreversível para toda sua vida.

De acordo com Pinto Filho (2016), o Brasil tem 410 mil acidentes de trabalho por ano, que matam 3 mil brasileiros e custam R\$ 32 bilhões ao país. Eles matam oito trabalhadores brasileiros por dia e esta conta pode ser muito maior, já que não inclui os 40 milhões de brasileiros da economia informal. Esta constatação nos remete à criança inserida no trabalho. Por horas não terá o convívio de outras crianças de sua idade, promovendo seu desenvolvimento educacional e social.

Este trabalho, por vezes, não conta com a análise dos riscos e dos itens necessários à segurança individual e muito menos o desenvolvimento emocional necessário no mundo do trabalho. Não conta com as influências que as crianças e jovens recebem durante esta inserção precoce no trabalho, convivendo com o risco, com o adulto que nem

sempre identifica a ação laboral produtiva para si. Influências que possibilitam transformações e descobertas, conquistas que são responsáveis por promover o desenvolvimento e autonomia próprias do adulto. O desenvolvimento precipitado irá interferir no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e educacional.

A pesquisa apresenta que, para o indivíduo compreender o mundo do trabalho, é necessário entender terrenos como produção, dinheiro e trabalho. Os entendimentos destas questões despertam o interesse em se inserir no “mundo do trabalho” para conhecê-lo e se preparar para o futuro. Isto nos indica que o preparo das crianças, observando seu desenvolvimento e inserções naturais, irá promover indivíduos mais produtivos e preocupados com as questões do amanhã.

Autores como Almeida (2008), Mendes (2011) afirmam que as crianças poderão ter irregularidades em seu desenvolvimento caso sejam negligenciados seu tempo e processo de desenvolvimento. Estas situações comprometerão seu aprender, o desenvolvimento físico, mental e social. E, em consequência, não será o profissional esperado pelas organizações e menos ainda o profissional necessário a um país em desenvolvimento, um país que convive com uma economia informal e ilegal, especialmente nas áreas urbanas.

São áreas superpopulosas, com carência de infraestrutura pública, onde se faz uso do trabalho de crianças e jovens em espaços nada formais – coordenados por seus responsáveis ou mesmo por adultos que buscam que seus clientes se identifiquem com a situação e se comprometam com a criança/jovem preocupados em promover algum subsídio. A situação, na zona rural, difere um pouco por ser uma prática mais comum usufruir do trabalho da criança/jovem nos domicílios ou mesmo no trabalho agrícola ou na manufatura da família.

Na segunda opção, o indivíduo precocemente inserido no mercado de trabalho deverá enfrentar maiores dificuldades de superar os obstáculos de sua deficiente evolução como indivíduo produtivo e, assim, poder concluir de alguma forma sua formação como indivíduo adulto, pois, nas áreas rurais de nosso país, há menos infraestrutura que favoreça o desenvolvimento de crianças e jovens.

Além de tal infraestrutura do estado necessária ao desenvolvimento de seus indivíduos, cabe remeter aos autores que discutem o ambiente onde o aprendizado se dá. Os seres humanos aprendem por assimilação, então, é fácil observar como nos colocam Adorno (2002) e Almeida (2010) que é necessário estar em um espaço de aprendizagem que exemplifique os conceitos morais e éticos almeçados pela sociedade, assim, a criança e o jovem irão construir sua estrutura de conhecimento, abstraindo conteúdos positivos para o seu desenvolvimento. E, em decorrência, saberão “lidar” com suas emoções num ambiente onde conviva com iguais que naturalmente apresentarão as mesmas dificuldades e competências. Desse modo, se formará um indivíduo saudável para a sociedade e para si mesmo.

Oliveira (1997, p. 57) nos possibilita entender melhor tal situação ao afirmar que

aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a

interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) O conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social.

O Estado e os responsáveis pela criança ou jovem devem se reconhecer como capazes por proporcionar a estes indivíduos em formação as estruturas, a convivência que favorecerão os processos de desenvolvimento das construções mentais, operacionalizando o ser com consciência de si mesmo e da sociedade, sendo possível, assim, que estabeleçam seus caminhos, seus valores, sua percepção do mundo; respondendo ao contexto da vida adulta de maneira saudável para si e para os que dependerem dele.

Oliveira (1997, p. 61) diferencia a concepção de ensino de Vygotsky no favorecimento da percepção correta de como desenvolvemos esta ação.

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

Piaget, Wallon e Vygotsky apontam ser fundamental a preocupação e a promoção de ações que possibilitam às crianças um desenvolvimento em sua totalidade, pois assim serão jovens e depois adultos que retornarão à sociedade em que estejam inseridos de forma produtiva e capaz de responder ao solicitado por

esta. E o jovem não pode ser esquecido. As ações sugerem ser mais amplas e podemos dizer mais complexas, pois vivemos num contexto em que 37,9% dos jovens brasileiros, entre os 18 e 24 anos abandonam os estudos antes do tempo previsto; em igual momento na Europa o abandono é de 16,9%. A Pnad de 2011 nos coloca que este indicador se dá entre os homens, já entre as mulheres, a taxa de evasão escolar é menor: 26,6% das brasileiras entre 18 e 24 anos deixaram a escola antes do tempo. Na Europa, o índice feminino de evasão é de 12,4%.

E mesmo com tal taxa de evasão escolar, a escolaridade média dos brasileiros na faixa etária entre 18 e 24 anos cresceu nos últimos dez anos (Pnad 2001 a 2011). Em 2001, era de 7,9 anos e, em 2011, foi de 9,6 anos. Outro dado que nos parece positivo é o de que 54,1% da mesma população possui onze anos ou mais de estudo quando em 2001 era de 33,7%. Dado positivo, mas não suficiente para as demandas que se apresentam no mercado de trabalho. Ter onze anos de estudo significa ter estudado o ensino médio incompleto. No contexto século 21, globalização etc. é esperado do profissional mais escolaridade, mais embasamento sobre mercado de trabalho, competência mínimas para atuar em organização.

Dados revelam, em 2011, que 83,7% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam estudando e, em 2009, este número era de 85,2%. Profissionais em educação apontam que este dado decorre da baixa qualidade de ensino e das altas taxas de reprovação. O Censo Escolar de 2011 demonstra que pelo menos um milhão de jovens estão retidos no ensino fundamental, por conta de reprovações, desinteresse pelo conteúdo, falta de professores e outros. Estudos demonstram que quanto mais humilde é a origem do jovem mais difícil é este

se manter na escola, pelos motivos já apresentados, e a discrepância se evidencia por

região, como se observa abaixo sobre a conclusão do ensino médio com 19 anos.

Tabela 2 - Estimativa da escolaridade brasileira com 19 anos

Região/classe social	Pobres	Ricos
Norte	14,3%	67,9%
Sudeste	34,2%	87,2%

Fonte:IBGE 2013/2014

Observe-se que entre 60% e 80% das crianças e jovens (de 4 a 17 anos) que não frequentam a escola são de famílias do grupo dos 40% mais pobres. E que das 4 horas diárias de estudo, alunos do ensino médio aprendem só em 1h44min.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independentemente de toda e qualquer responsabilidade, deve-se desenvolver a consciência do mal que esta realidade promove à sociedade. A legislação é coerente com os conceitos dominados sobre o desenvolvimento do ser humano, mas precisa ser praticada. O que se percebe é que o povo não tem uma percepção plena do prejuízo que se está causando. O trabalho infantil, com legislação ou não, é consentido pelos cidadãos que observam o aqui e agora, pouco reconhecendo as implicações futuras consigo mesmo e com os indivíduos sob sua responsabilidade.

O trabalho infantil compromete o progresso do ser adulto, especialmente por não possibilitar o desenvolvimento dos estudos que propiciam a busca do conhecimento inerente a si mesmo. O interesse em promover, no humano adulto, situações de trabalho criativas e prazerosas, fazendo deste, no momento certo, um recurso para evoluir e atingir objetivos. O trabalho infantil promove nas crianças uma fuga da escola impedindo-a de desenvolver ações do domínio e recursos de comunicação, relações

pessoais e interpessoais. A ausência desses recursos promove o analfabetismo funcional que perpetua a condição de subemprego vista como demérito pelas organizações.

A sociedade, no papel do estado, das empresas, das famílias e da escola, deve ampliar seu campo de ação reformulando na cultura imediatista e punitiva, como nos expedientes na resolução de problemas antigos com as mesmas práticas que perpetuam a pobreza, a necessidade de melhorar um contingente de necessitados.

As considerações possibilitam afirmar que o trabalho e a exploração infantil provocam um impacto negativo nas perspectivas futuras de um país. Apesar de toda a modernidade, globalização, avanços tecnológicos e da disponibilidade de mão de obra adulta qualificada, decorrente do crescente desemprego, a prática, na zona rural e na urbana, continua ganhando espaço. Em decorrência, observa-se o aumento da violência e da criminalidade na sociedade. Tais descontroles socioeconômicos historicamente causam desemprego, subemprego, desestruturação familiar, tudo isso impulsiona o trabalho infantil, ações que perpetuam o problema gerador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, S. **Exclusão socioeconômica e violência urbana**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n°8, jul/dez 2002, p.84-135. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222002000200005&lng=pt&nrm=iso

ALMEIDA, A.S. **Interfaces metodológicas da educação física crítico emancipatória**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.27-38, jun.2008.

BARBIERI, U.F. **Gestão de pessoas nas organizações: a evolução do ser humano na vida e na carreira**. São Paulo: Atlas, 2014.

BASTOS, A.B.B.I. **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**. São Paulo: Ed. Loyola, 2014.

BENDASSOLLI, P.F. **Psicologia e Trabalho – apropriações e significados**. São Paulo : Cengage Learning, 2009.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais** – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MORIN, E.M. e AUBÉ, C. **Psicologia e gestão**. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, M.K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PAPALIA, D E. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

PUENTE, K. e PEIXOTO, A.L. (org) **Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho – um olhar a partir da Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SENNETT, R. **A corrosão de caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ZANLUCHI, F.B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina.2005

<http://br.guiainfantil.com/direitos-das-criancas/450-trabalho-infantil-no-brasil.html>
16.04.2016 às 22h

<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/11/em-2014-havia-554-mil-criancas-de-5-13-anos-trabalhando-aponta-ibge.html> 16.04.2016 às 22h

<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/11/dados-do-ibge-mostram-que-trabalho-infantil-cresceu-45.html>
16.04.2016 às 22h

<http://especiais.g1.globo.com/economia/2016/ultimos-anos-de-recessao-no-brasil/> 16.04.2016 às 22h

<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/05/taxa-de-desemprego-no-brasil-foi-mais-alta-em-dois-anos-diz-ibge.html>
16.04.2016 às 22h

<http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/trabalhomenor.htm>16.04.2016 às 22h

<http://brasil.planetasaber.com/theworld/gats/article/default.asp?pk=1420&art=5916>.04.2016 às 22h

<http://www.promenino.org.br/trabalho infantil/trabalho-infantil-o-retrocesso-nas-possibilidades-de-desenvolvimento-da-crianca-e-da-sociedade>
16.04.2016 as às 22h

<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/trabalho-infantil-no-mundo.htm>16.04.2016 as às 22h

<http://www.tst.jus.br/web/trabalhoseguro/dados-nacionais> 16.04.2016 às 22h

http://www.segurancanotrabalho.eng.br/artigos/acid_brasil.html, João Carlos Pinto Filho 2008
16.04.2016 às 22h

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/11/28/jovem-brasileiro-abandona-duas-vezes-mais-a-escola-que-estudante-europeu-segundo-ibge.htm>
16.04.2016 às 22h

<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-29/apenas-22-dos-jovens-mais-pobres-completaram-o-ensino-medio-aos-19-anos.html>
16.04.2016 às 22h

**Anais do
IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio**

PERSONAGENS DE RESISTÊNCIA NAS LITERATURAS INFANTIS

Characters of strength in children literatures

Celia Regina Mistro¹

1. Mestra em Letras - Universidade de São Paulo. Professora e Pesquisadora NUPE - Faculdade de Tecnologia ENIAC-FAPI
celia.regina@eniac.com.br

RESUMO

A discussão sobre os personagens de resistência nas literaturas infantis chama atenção para os tempos de transformação do Sistema, quando a transmissão de valores é necessária para incorporar “realidades” não apenas na geração presente, mas na futura, quando a natureza pedagógica acaba se sobressaindo. Assim, as obras literárias abrangem dois âmbitos de um lado a favor do imaginário e do outro, a favor da ação. Elas são instigantes e provocam a resistência, levando a novos rumos para transformar a ordem existente.

Palavras chave: Personagens das literaturas infantis. A transmissão de valores, transformação.

ABSTRACT

The discussion of the resistance characters in children's literature draws attention to the System transformation times when the transmission of values is necessary to incorporate “realities ” not only in this generation but in the future , when the pedagogical ends jutting . Thus, literary works cover two areas of one side in favor of the imaginary and the other in favor of action. They are exciting and provoke resistance, leading to new ways to transform the existing order.

Keywords: Characters of children's literature. The transmission of values, transformation.

INTRODUÇÃO

Os romances Ngunga, de Pepetela e João Sem Medo, de José Gomes Ferreira, o primeiro angolano e o segundo português, podem nos dar uma pequena dimensão do sofrimento de crianças que vivem em momentos de guerra. Apesar de a guerra pertencer ao mundo do adulto, os mais indefesos são os alvos mais frágeis de uma história, que alterará para sempre o imaginário por consequência a construção de um devir.

O objetivo da pesquisa é refletir sobre a situação dos refugiados a partir da análise desses romances. A justificativa é compartilhar sobre o possível e o imaginário quando a vida humana parece não sensibilizar a humanidade na elite política do mundo, e assim alertar jovens para a necessidade de se repensar uma nova forma de ver o mundo.

A metodologia para o conhecimento das obras supra mencionadas se pauta pela pesquisa bibliográfica e eletrônica.

1. O PAPEL DA LITERATURA

Em tempos de transformação do Sistema, quando a transmissão de valores é necessária para incorporar “realidades” não apenas na geração presente, mas na futura, a natureza pedagógica acaba se sobressaindo. Assim, as obras literárias abrangem dois âmbitos: de um lado, a favor do imaginário e, do outro, a favor da ação. Elas são instigantes e provocam a resistência, levando a novos rumos para transformar a ordem existente.

2. UM POUCO DE NGUNGA

A personagem Ngunga é um órfão de treze anos. Os pais foram surpreendidos pelo inimigo, um dia, nas lavras. Os colonialistas abriram fogo. O pai, que era já velho, foi morto imediatamente. A mãe tentou fugir, mas uma bala atravessou-lhe o peito. Só ficou Mussango, que foi apanhada e lavada para o posto. Passaram quatro anos depois desse triste dia. Mas Ngunga ainda se lembra dos pais e da pequena Mussango, sua irmã, com quem brincava todo o tempo (PEPETELA, 1972).

Esta história de Ngunga foi contada por várias pessoas, nem sempre da mesma maneira “(...) procurou-se em todas as escolas, para ver se encontrava o Ngunga. Mas foi em vão (...) Ou talvez Ngunga tivesse um poder misterioso e esteja agora em todos nós...” (PEPETELA, 1988).

Ngunga nasce com o objetivo de minimizar a necessidade do aprendizado da língua portuguesa para as crianças. Segundo Pepetela (1972), da mesma maneira, Ngunga também tem este tipo de preocupações. Mas tinha outro objetivo, já era para ser publicado. Não como livro, mas como folhas, na escola. Aí talvez seja melhor, já há uma preocupação didática. A precariedade do sistema escolar em Angola legitima a política de exploração colonial com interesse centrado no trabalho, na extração de benefícios para favorecer economicamente a nação Portugal. Ngunga se torna um arquétipo do futuro homem que luta pela liberdade de sua pátria, livrando-a da colonização. É um personagem de ação, representa a voz de um povo envolvido nas lutas de libertação, seu professor via no menino o guerrilheiro ideal, capaz de tornar concreta a independência de Angola.

“O comandante Mavinga era corajoso, levou Ngunga para a escola, fê-lo compreender a importância da leitura e da escrita na vida de um pioneiro, determinou a comida para os internos da escola, discutia sobre as ações nos kimbos que percorria, compreendeu e respeitou a criança Ngunga ao impedi-lo de ficar junto dos guerrilheiros, orientou o adolescente na descoberta do amor de Uassamba. Movimento não perdeu no combate, pensou ele e... Perto do arame farpado, rastejou para passar na abertura que tinha preparado nas noites anteriores... O pioneiro do MPLA luta onde estiver – gritou ele par as árvores. E correu para a liberdade, para os pássaros, para o mel, para as lagoas azuis, para os homens. Atrás de si ficava o arame farpado, o mundo dos patrões e dos criados”. (PEPETELA, 1972).

Afastar o inimigo do espaço angolano implica o resgate de uma identidade nacional historicamente penalizada por séculos de colonialismo opressor. Ngunga é um herói que deve fazer surgir um novo homem, para quem as palavras só teriam valor quando aliadas a atitudes. Declara a necessidade de aprender, atitude fundamental para quem deseja transformações, adquirir do outro tudo o que ele pode oferecer e, através da reflexão, fazer surgir um modelo próprio.

3. UM POUCO DE JOÃO SEM MEDO

João Sem Medo tem seu mundo interdito representado pelo muro. A sociedade de João Sem Medo vive cercada por um muro na Aldeia dos Choramingsas, prisioneiros do sistema salazarista, que impossibilita o diálogo aberto impedindo a consciências das questões fundamentais para a evolução e transformação sociais, naturais de sociedades livres. A obra foi

criada em capítulos semanais para uma revista infantil, ficou engavetada por quase trinta anos, temendo as represálias do sistema, mas um dia se encorajou e disse “não” à mesmice, e, “sim” à revolução. Ela é uma denúncia, mas também o questionamento da relação do povo com o sistema político.

João Sem Medo quer que os habitantes da aldeia o acompanhem na empreitada de “pular” o muro, ou seja, romper com sistema que os oprime, mas percebe o tamanho do medo que toma conta delas, como elas estão enfraquecidas para romper com o sistema e conquistar o mundo da liberdade.

“Cidadãos! Precisamos de organizar uma conspiração urgente contra as lágrimas mal choradas. E raspar o musgo das faces. E tirar o verdete das bocas. Viva a alegria revolucionária! (...) mas quem o queria ouvir? (...) Deixa essas ideias, meu filho... Não estragues o nosso rico sossego, a nossa aprendizagem para cadáveres. E chora, chora, chora como nós. Derrete-te em lágrimas e desiste”. (FERREIRA, 1978).

João Sem Medo vai percorrer um mundo carnavalizado dos contos maravilhosos de origem popular, pois era a aspiração de conhecer um mundo diferente daquele: “farto de tanta chorinque e de tanta miséria que gelava as casas encobria os homens de verdete...” fará uma viagem, e para isso sairá de casa, distanciar-se-á da mãe e dos moradores da aldeia: “Mãe, não aturo mais isto. Vou saltar o muro”, terá sempre um desafio para chegar à realização de seu objetivo. Quando os olhos reabriram, verificou com um sorriso de compreensão irônica que da clareira partiam dois caminhos, os dois caminhos clássicos de

todas as histórias de encantos e prodígios: um asfaltado, cômodo, ladeado de amendoeiras em flor; o outro, pedregoso e eriçado de espinhos, urtigas e urzes. (FERREIRA, 1978)

4. O QUE É O SALAZARISMO

Antônio de Oliveira Salazar é o primeiro-ministro, que assume o governo em Portugal, após o golpe militar. O salazarismo foi um sistema ditatorial, que é um mecanismo cerceador da liberdade imanente do homem, interfere diretamente no psicológico humano, enfraquecendo a capacidade transformadora social, tornando-a refém do algoz. Enquanto Portugal vive, ou melhor, sobrevive ao sistema salazarista, Angola, que era colônia de Portugal, sofre com os mandos e desmandos da matriz somados aos locais: chefes se aliavam às forças oficiais portuguesas para obter regalias, provocando tal desestrutura local, que ao fim do sistema colonial (1972), Angola passa a viver uma guerra civil.

O ser colonizado já é vítima de uma série de barbáries, no caso de Angola isso já acontecia desde o século XV com a escravidão mercantilista. Tal colonização teve seu desfecho com a Revolução dos Cravos em 1972, quando cai também o regime salazarista; portanto, são cinco séculos de regime colonialista, ou seja, o povo angolano apenas recentemente pôde retomar as rédeas de seu país.

5. UTOPIA: A SALVAÇÃO

Os períodos de opressão político-social provocam a desumanização nos seres atingidos. Recuperar a capacidade humana de agir segundo mecanismos da razão é uma batalha

que tem de vencer, em primeira instância, o imaginário. Rompendo obstáculos, as fórmulas humanitárias reencontram espaço para reproduzirem-se, manifestando a liberdade. Muitas vezes, o imaginário encontra-se cristalizado ou mergulhado na escuridão, necessitando de fórmulas mágicas para rompê-lo, iluminá-lo. A utopia, parte imanente do homem, não pode deixar de estar inserida no plano de suspensão de paradigmas, denunciando um rumo não único, mas a descoberta do individual no social e vice-versa.

Ambas as personagens são questionadoras: João Sem medo usa seu imaginário para questionar o comportamento dos Altos Poderes e terá de decidir entre as vozes do “Bem” e do “Mal”, assim, faz seu leitor questionar a ordem estabelecida. Já Ngunga ouvirá a voz de uma sociedade que há séculos clama pela liberdade. A polifonia vai guiar ideologicamente as personagens que, a partir de diálogos travados com várias partes da sociedade, constroem o aprendizado necessário para alcançarem seus objetivos. Ngunga e João Sem Medo são personagens que não devem fazer parte apenas de um texto, mas de um contexto vivo, cujas ações tornem-se práxis social. O espaço utópico é a recompensa da ousadia aos homens determinados pela vontade de transformação, imbuídos pelo anseio de diminuir a distância entre o homem e a justiça de exercer sua liberdade, acuando monstros mantidos pelo imaginário, ou destruindo o inimigo e sua cercas de arame farpado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de cada ser há um imaginário. Dentro de cada criança desenraizada há uma esperança de pátria. A luta dos povos que migram é uma realidade, bem como suas necessidades. Cada criança síria deve se nutrir de desejo de liberdade, romper as barreiras da opressão, construir sua história, sua pátria livre. A utopia pode ser um caminho entre tantos de que se dispõem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As aventuras de ngunga, de Pepetela. Autor Leonor Odete João Curso de: Português Iº Ano Nº: 26; Turma: Pós-Laboral. O Docente Prof. Manuel Muanza Luanda, 2013.

República de Angola Colégios Moshangal irmão Língua Portuguesa Tema **Vida e obra do escritor Pepetela** Turma: única Turno: matinal Classe: 8ª Sala: 5 Docente, 2013

CORREIA, R. Bonecos de Luz, Editorial Notícias COUTO, Mia, **Contos do nascer da terra**, Editorial Caminho COUTO, Mia, **O fio das missangas**, Editorial Caminho DOYLE,

FERREIRA, J.G. **Ngunga de Pepetela e João Sem Medo.**

MISTRO, C.R.; FERNANDES, G.C.; CUNHA, A.F.R. **O racismo e as políticas sociais e ambientais.** In ojs.eniac.com.br. III Revista Brasil para todos. Eniac, São Paulo, 2015.

SALAZAR A.O. **Revolução dos Cravos** / Educação. Portugal, 1972.

Anais do IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

O CÂNCER INFANTIL E A RELAÇÃO COM OS MATERIAIS POLIMÉRICOS (PLÁSTICOS)

Child cancer and the relationship with polymeric materials (plastic)

Esdras Duarte dos Passos¹

Doutor em Materiais para Engenharia - Universidade Federal de Itajubá Professor e Pesquisador NUPE - Faculdade de Tecnologia ENIAC-FAPI.
esdrasdp@uol.com.br

RESUMO

Atualmente, a taxa de incidência de câncer infantil tem crescido em torno de 1% ao ano. Este crescimento tem sido inversamente proporcional ao crescimento da taxa de mortalidade e estima-se que a taxa de cura global esteja em torno de 85%. No Brasil, o câncer já é a terceira causa de morte por doença entre um e 14 anos, e no Estado de São Paulo é a primeira causa de óbito entre 5 e 14 anos de idade, excluindo-se as causas externas. De acordo com o INCA (Instituto Nacional do Câncer), o câncer é caracterizado pelo crescimento desordenado de células, que invadem tecidos e órgãos. Estas células tendem a ser agressivas e incontroláveis, formando tumores e podendo se espalhar por outras regiões do corpo. As causas que levam ao câncer são variadas, podendo ser internas, quando estão ligadas aos fatores genéticos e à capacidade de defesa do organismo, ou externas, ligadas ao meio ambiente e aos hábitos e costumes da sociedade. Cerca de 80% a 90% dos casos de câncer estão ligados a fatores ambientais, como substâncias químicas, radiação solar, alguns tipos de vírus, e outros fatores que estão em estudo, como exemplo os plásticos. Os polímeros (Plásticos) são substâncias que apresentam possibilidade de serem cancerígenas direta ou indiretamente, como o cloreto de vinila, utilizado na síntese do Poli (cloreto de vinila), popularmente conhecido como PVC, e o estireno que quando polimerizado (poliestireno - PS) produz um plástico usado em diversos materiais, como canetas, garfos descartáveis e brinquedos infantis. Este artigo é dedicado a apresentar uma

possível relação entre o câncer infantil e os plásticos, ambientando o leitor ao contexto do trabalho.

Palavras chave: Câncer infantil. Relação com plásticos. Materiais poliméricos.

ABSTRACT

Currently the rate of incidence of childhood cancer has grown up around 1% per year. This growth has been inversely proportional to the increase of mortality rate and it is estimated that the overall cure rate is around 85%. In Brazil, the cancer is already the third cause of death by disease between one and 14, and the state of São Paulo is the first cause of death between 5 and 14 years of age, excluding external causes. According to the INCA (National Cancer Institute), cancer is characterized by uncontrolled growth of cells that invade tissues and organs. These cells tend to be aggressive and uncontrollable, forming tumors and may spread to other body regions. The causes that lead to cancer are varied and may be internal, when they are linked to genetic factors and the defense capacity of the body, or external, linked to the environment and the habits and customs of society. About 80% to 90% of cancer cases are related to environmental factors such as chemicals, sunlight, some types of viruses, and other factors that are under study, for example plastics. The polymers (plastics) are substances that have the possibility of being directly carcinogenic or indirectly, such as vinyl chloride, used in the synthesis of poly (vinyl chloride), commonly known as PVC, and styrene which when polymerized (Polystyrene - PS) It produces a plastic used in various materials such as pens, disposable forks and

children's toys. This article is dedicated to presenting a possible link between childhood cancer and plastics, introducing the reader to the work context.

Keywords: Childhood cancer. Compared with plastics. Polymeric materials.

INTRODUÇÃO

O corpo humano é feito de vários tipos de células. Normalmente, as células crescem e dividem-se para produzir mais células do que o número de que o organismo necessita. Este é um processo muito bem organizado e regulado que é necessário para manter o corpo sadio. Em determinadas circunstâncias, as células podem dividir-se sem que isto seja necessário e formar uma massa de tecidos chamada de tumor. Os tumores podem ser benignos ou malignos (DEVITA, 2001).

O câncer (tumores malignos) é o crescimento descontrolado de células anormais, com capacidade de invasão e destruição de outros tecidos. Pode surgir de qualquer tipo de célula e tecido do organismo, não é uma doença única, mas um grande número de doenças classificadas de acordo com o tecido e o tipo de célula de origem.

Esta moléstia tem um período de evolução duradouro, podendo, muitas vezes levar anos para evoluir até ser descoberta. Atualmente, foram identificados mais de cem tipos câncer, sendo que a maioria tem cura, desde que identificados num estágio inicial e tratados de forma correta.

Há centenas de formas distintas de câncer, sendo três os principais subtipos: os sarcomas que se originam do tecido conjuntivo e dos tecidos de suporte, como osso, cartilagem,

músculo, vasos sanguíneos e gordura; os carcinomas que procedem dos tecidos epiteliais, como a pele e os tecidos glandulares da mama e da próstata; e o terceiro tipo, leucemias e linfomas, que incluem os cânceres dos tecidos formadores das células sanguíneas e caracterizam-se pela dilatação dos nódulos linfáticos, a invasão do baço e da medula e a superprodução de glóbulos brancos imaturos. O câncer é a segunda maior causa de morte de adultos no mundo ocidental e é uma das principais causas de morte por doença em crianças de 5 a 14 anos (SASSE, 2014).

Uma variedade de procedimentos clínicos tem sido desenvolvida para a terapia do câncer durante o último século. O tratamento clássico do câncer inclui a retirada total do tumor e tecidos adjacentes em combinação com a quimioterapia, imunoterapia ou tratamento por radiação.

1. CÂNCER INFANTIL

Quando se fala em câncer infantil, as pessoas pensam no que poderia ter sido feito para evitá-lo, ou imaginam que fizeram algo que pode ter provocado o aparecimento da doença. A dor é encarada por diversas pessoas como um castigo divino ou provação para os pais. Indagam por que uma criança ou adolescente é alvo de câncer, com toda sua inocência e uma vida inteira pela frente, com tantos planos e esperanças que os pais depositaram nelas. No interior das pessoas, esta doença ainda está ligada fortemente à palavra morte, até há duas décadas isto poderia ser grande verdade, mas isto já está começando a mudar com todos os avanços atuais que a medicina tem oferecido. E o desafio está apenas começando (STEUBER, 1997).

Quando esta doença é uma suspeita ou já diagnosticada, crianças e adolescentes devem ser encaminhados o mais rápido possível a algum centro especializado que possua uma estrutura multidisciplinar com experiência no tratamento de cânceres desta faixa etária (INCA 1998).

Em países desenvolvidos, o câncer pediátrico é a segunda causa de óbito entre 0 e 14 anos, atrás apenas dos acidentes (BLACK, 1998). Atualmente, destaca-se como a mais importante causa de óbito nos países em desenvolvimento. Isto talvez se deva às atuais políticas de prevenção em outras doenças infantis. As taxas de mortalidade por câncer são as melhores medidas do progresso na luta contra o câncer (INCA 1998). No Brasil, em 2005, a mortalidade por câncer em crianças e adolescentes com idade entre 1 e 19 anos correspondeu a 8% de todos os óbitos, colocando-se, assim, como a segunda causa de morte nesta faixa etária. Considerando-se que a primeira causa de mortalidade se refere às causas externas, como acidentes e violências, entende-se que a mortalidade por câncer é atualmente a primeira causa de morte por doença nesta população (SASSE, 2014). Tal constatação implica relacionar esse perfil de óbitos à organização específica dos serviços de saúde da criança e do adolescente, trazendo novos desafios para a atenção oncológica e o Sistema Único de Saúde - SUS (INCA 1998).

2. POLÍMEROS E O CÂNCER

A associação entre os fatores de risco e o câncer pediátrico ainda não está totalmente bem estabelecida no que diz respeito a fatores de risco ambientais e comportamentais associados a vários tipos de neoplasias na

população adulta e infantil. Em geral, pouco se conhece sobre a etiologia do câncer na infância, principalmente por sua raridade, o que limita o poder estatístico de alguns estudos. Em razão de seu curto período de latência, as exposições durante a vida intrauterina são o fator de risco mais conhecido na etiologia desse grupo de neoplasias (INCA 1998).

A leucemia é o tipo mais frequente na maioria das populações, correspondendo entre 25% e 35% de todos os tipos, sendo a leucemia linfóide aguda a de maior ocorrência em crianças de 0 a 14 anos. Os linfomas correspondem ao terceiro tipo de câncer mais comum em países desenvolvidos. Já nos países em desenvolvimento, correspondem ao segundo lugar, ficando atrás apenas das leucemias (INCA 1998). Pesquisa realizadas mostram que os solventes utilizados nas indústrias de borracha, adesivos e calçados, sendo base para formação dos polímeros para indústria como poli (estireno-butadieno), tornam-se principal suspeito causador de câncer de leucemia (BLACK, 1998). Estes produtos de borrachas estão fortemente presentes na vida da população infantil de formas e tamanhos diversos.

Os tumores do sistema nervoso central ocorrem principalmente em crianças menores de 15 anos, com um pico na idade de 10 anos. Estima-se que cerca de 8% a 15% das neoplasias pediátricas são representadas por esse grupo, sendo o mais frequente tumor sólido na faixa etária pediátrica (INCA 1998). O butadieno é usado principalmente como monômero, na produção de diferentes tipos de polímeros e copolímeros, e intermediário na produção de várias substâncias químicas, presentes em adesivos, tintas, tubos, revestimentos de papel e peças automotivas com fortes suspeitas de causarem câncer cerebral e

do sistema nervoso central (DEQBIST/UNILISBOA, 2016).

O câncer de fígado infantil é raro: acomete, em geral, crianças menores de 3 anos de idade, com predomínio no sexo masculino. Apresenta como quadro clínico inicial, em sua maioria, massa abdominal em hipocôndrio direito e epigástrico (TERRA & KITAMURA, 2006). Estudos demonstraram que animais expostos ao composto de cloreto de vinila apresentaram efeitos neurológicos no fígado e na reprodução no desenvolvimento do câncer [8]. A Agência Internacional de Pesquisa em Câncer (IARC) classifica o cloreto de vinila como cancerígeno para o ser humano, com base em estudos epidemiológicos que evidenciaram que o composto causa câncer de fígado (LITTLE, 1999).

O Polipropileno (PP) possui estrutura polimérica simples, com poucos aditivos em sua composição, sendo menos tóxico. A IARC classifica esse material como não cancerígeno e até aponta sua utilização nas mais diversas formas e sua ampla presença no dia-a-dia das pessoas. O Poliestireno (PS), por outro lado, é constituído de um polímero aromático formado a partir de monômeros de estireno assim como de aditivos que podem conter butadieno. Essas substâncias são classificadas pela EPA (Agência de Proteção Ambiental dos EUA) como prováveis cancerígenos leucêmicos (PARKIN, 1998).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma doença provoca tanto horror às pessoas como o câncer infantil. Esta patologia não é uma doença única, mas possui um grande número de moléstias classificadas de acordo com o tecido e o tipo de célula de origem. Certos fatores são capazes de provocar

câncer em uma determinada proporção de indivíduos a eles expostos. Os polímeros de modo geral não são os principais causadores de cânceres, mas requerem cuidados à exposição e seus manuseios, principalmente na utilização destes polímeros como objetos para crianças e gestantes. As principais causas de câncer encontram-se na alimentação inadequada, hereditariedade, vírus, radiações, produtos químicos, alterações do sistema imunológico e fatores ambientais. Atualmente, o tratamento do câncer infantil inclui a cirurgia, a radiação, quimioterapia e novos tratamentos estão sendo introduzidos no combate à doença, aumentando a possibilidade de cura, ou seja, a eliminação do tumor maligno na maioria dos pacientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEVITA, V. **Principles and Practice of Oncology**. Cancer, Lippincott-Raven, 6th edition, 2001.

SASSE

<http://andre.sasse.com/infancia.htm>, acesso 21/04/2014.

STEUBER, C.P.; NESBIT, M.E. JR. **Clinical assessment and differential diagnosis of the child suspected cancer**. In: Pizzo PA, Poplack DG, editors. **Principles and practice of pediatric oncology**. 3rd ed. Philadelphia: Lippincott-Raven; 1997. p.129-39.

INCA - INSTITUTO NACIONAL DO
CÂNCER. **O que é o câncer?**
Disponível em
[http://www1.inca.gov.br/conteudo_view
.asp?id=322](http://www1.inca.gov.br/conteudo_view.asp?id=322), acesso em 27/03/11.

BLACK, W.C. **Increasing incidence of
child-hood primary malignant brain
tumors-enigma or no-brainer?**
Journal of the National Cancer
Institute,90:1249-125, 1998.

DEPARTAMENTO DE
ENGENHARIA QUÍMICA E
BIOLÓGICA. INSTITUTO
SUPERIOR TÉCNICO.
UNIVERSIDADE TÉCNICA DE
LISBOA. **Lista de substâncias
cancerígenas.** Disponível em
<http://deqb.ist.utl.pt/SEGUR/canc.pdf>,
acesso em 20/03/16.
(DEQBIST/UNILISBOA, 2016)

TERRA, F.M.; KITAMURA, S.
Câncer pleuropulmonar ocupacional.
Jornal Brasileiro de Pneumologia, vol.
32, suppl. 2. São Paulo: maio/06.

LITTLE, J. **Epidemiology of
childhood cancer.** Lyon:
**International Agency for Research on
Cancer;**. (IARC ScientificPublications
n149), 1999.

XXX Instituto Nacional de Câncer
(INCA). *Coordenação de Prevenção e
Vigilância de Câncer. Câncer na
criança e no adolescente no Brasil:
dados dos registros de base
populacional e de mortalidade.* Rio de
Janeiro: Instituto Nacional de Câncer;
2008, Disponível em:
<http://www.inca.gov.br>

PARKIN, D.M.; KRAMAROVA, E.;
DRAPER, G.J.; MASUYER, E.;
MICHAELIS, J.; NEGLIA, J.; et al.
editors. **International incidence of
childhood cancer.** Lyon:
**International Agency for Research on
Cancer;** v. II. [IARC Scientific
Publications, 144], 1998.

**Anais do
IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio**

DISCUTINDO HISTORIOGRAFICAMENTE A ESCRAVIDÃO

Discussing historiograficamente slavery

Ronaldo di Roná¹

1. Mestre em Geografia – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

RESUMO

A escravidão esteve presente em quase todas as sociedades históricas. Ela foi objeto de interesse de textos legais (Código de Hamurabi e Lei das Doze Tábuas), religiosos (*Bíblia* e *Alcorão*) e filosóficos (Aristóteles). Em Roma, o escravo foi transformado em mercadoria, passível de comprar e venda no mercado. Contudo, foi na Idade Moderna que a escravidão gerou um negócio muito lucrativo: o tráfico negreiro. A extinção da escravidão não seguiu uma norma e, de modo geral, correspondeu à perda de lucratividade da instituição.

Palavras-Chave: Escravo. Legislação. Hamurabi. Aristóteles. Tráfico negreiro.

ABSTRACT

Slavery Was Almost All Present in as Historical Societies. It was object of interest of Legal Texts (Code of Hammurabi and the Twelve Tables Law), Religious (Bible and Qur'an) and Philosophical (Aristotle). In Rome, the slave was transformed into merchandise, subject to purchase and sale in the market. However, it was in the Modern Age Slavery That generated hum business very profitable: the slave trade. The extinction of slavery did not follow a standard and generally corresponded to the institution's profitability loss.

Key-words: Slave. Law. Hummurabi. Aristoteles. Slave trade.

O objetivo da pesquisa é discutir que a escravidão se apresenta, contemporaneamente, eivada de inverdades que são apresentadas como verdades dogmáticas. Algumas são mais antigas, outras, as mais numerosas, são bem recentes. Pretende-se discutir aqui algumas dessas concepções.

A metodologia utilizada contou com pesquisas bibliográficas e eletrônicas para observar a definição e o papel do escravo na sociedade.

A hipótese é que se as pessoas conhecerem a história e o papel escravo na sociedade repensaria o racismo e o preconceito que persiste na atualidade.

Os referenciais teóricos abordados são os compositores desta pesquisa em seu desenvolvimento, como Pirene (1968) que fala das escravas eslavas.

Os venezianos exportavam para os haréns da Síria e do Egito, jovens eslavas que iam raptar ou comprar na costa dálmata, e esse comércio de “escravas” contribuiu, provavelmente, para a sua incipiente prosperidade, do mesmo modo que o tráfico de negros, no século XVIII, concorreu para a de numerosos armadores da França e da Inglaterra (PIRENE, 1968:23).

A escravidão é anterior ao próprio descobrimento do Brasil e não envolvia necessariamente a África e seus povos como se tem ouvido comumente em discursos claramente políticos, desprovidos de base acadêmica. E um destaque importante: é neste período medieval que se definiu a palavra que viria a ser utilizada para designar os trabalhadores forçados.

Do século X ao século XIII, a expansão de genoveses e venezianos na Palestina, Síria, Mar Negro e Balcãs, com possessões nas ilhas mediterrâneas orientais de Creta e Chipre, deu novo impulso à escravidão. Desenvolveu-se, neste período, um animado mercado de povos eslavos, o que deu origem ao termo “slave” (escravo) para definir seu status. (KLEIN, 1987:18)

Já sabemos agora a origem do termo; impõe-se, neste momento, a pergunta: quando se iniciou a escravidão?

A escravidão era conhecida, na maioria das culturas e regiões do mundo, desde as origens de sociedades complexas [...] Poucos povos escaparam à escravidão, e quase todas as sociedades trataram seus escravos como indivíduos marginais, sem raízes e a-históricos. (KLEIN, 1987:11)

Pela falta de importância social e política imposta aos cativos, a escravidão não gerou uma grande cultura material que pudesse permitir aos arqueólogos afirmarem que foi praticada na nossa pré-história. Por outro lado, nem todos os povos estudados pelos antropólogos, desde o século XIX (e, então, classificados como primitivos), apresentavam algum tipo de exploração do homem pelo homem que pudesse ser classificado como escravidão.

Portanto, frente a essa dificuldade provocada pela falta de fontes, devemos nos restringir à análise decorrente dos documentos escritos que sobreviveram, ou seja, nas sociedades classificadas como históricas e que praticaram a escravidão como nós a encaramos.

1. MESOPOTÂMIA AMORRITA¹

A não ser na parte dos pântanos e brejos, com sua vegetação de caniços, onde o Tigre e o Eufrates deságuam no golfo Pérsico, a Mesopotâmia – a “Terra Entre os Rios” dos antigos historiadores gregos e que corresponde, mais ou menos ao Iraque de hoje – consiste em sua maior parte numa desolada planície de aluvião. O clima, de um modo geral, é quente e seco. Não há minérios e quase não há pedra ou madeira para construção; o solo, se não recebe cuidados, é árido, improdutivo (KRAMER, 1969:11).

Nessa terra tão dramaticamente apresentada pelo professor Kramer, desenvolveram-se várias civilizações em mais de dois mil anos de história; interessa-nos a desenvolvida pelos amoreus – um povo semítico – na cidade de Babilônia², situada no baixo Eufrates. O apogeu da primeira dinastia da cidade se deu com o seu sexto rei, o famoso Hamurabi (cerca de 1700 a.C.). “Durante seu longo reinado de mais de quarenta anos o beduíno amorrita realizou uma obra política e social incomparável [...] Hamurabi construiu um grande império [...] A vida social, econômica e política ficou completamente regulada pela legislação de Hamurabi”. (GIORDANI, 1969:143).

¹ Nos textos consultados ora aparece amorrita, ora amorita ou amoreus. Todas as formas são toleradas pela historiografia contemporânea.

² Báb-Ilu em acádio, isto é, Porta de Deus.

1.1.A escravidão e o Código de Hamurabi

As leis que compõem o Código de Hamurabi foram,

gravadas cuidadosamente em uma estela cônica de dura pedra negra, medindo cerca de 2m25 de altura e quase 2 metros de circunferência na base. No cimo da estela, na frente, vemos, em relevo, o soberano, de pé, recebendo de Shamash, deus do sol e da justiça, as leis que se encontram gravadas logo abaixo. O monumento foi encontrado por J. Morgan durante as escavações realizadas no início do século (1901-1902), nas ruínas de Susa. (GIORDANI, 1969:155).

São 282 artigos redigidos em acadiano que, como lembra o professor Giordani (p.155), era a língua oficial que se sobrepôs aos demais dialetos mesopotâmicos. A palavra correspondente a escravo (ou escrava) aparece quarenta e sete vezes em vinte e cinco artigos. Notamos, portanto, que a escravidão não é a preocupação central do Código, que abrange áreas jurídicas como o direito penal, o cível e o econômico, com destaque à legislação de proteção ao consumidor e da trabalhista.

Após analisar o Código, pode-se constatar que o escravo não é definido em nenhum dos artigos: ele apenas existe na sociedade babilônica e como tal é tratado no texto. O escravo também não recebe, neste documento legal, nenhuma determinação quanto ao amparo da sua vida, ou do seu bem-estar físico. O escravo é um bem que pertence a alguém e não deve ser subtraído em hipótese nenhuma (isto configuraria um crime). Nos artigos 215, 216 e 217, podemos ter uma ideia do valor do escravo na sociedade babilônica: quando um médico curava uma pessoa livre ele

deveria receber dez siclos³, se fosse um liberto, cinco siclos e se fosse um escravo, dois siclos. Nota-se claramente que o escravo não era considerado como um igual e sim como um ser inferior.

Por outro lado, em mais de um artigo, encontramos a previsão legal para que um senhor tivesse filhos com uma escrava (não há nenhuma menção ao contrário, ou seja, a possibilidade de uma mulher livre ter filhos com um escravo⁴).

145° Se alguém toma uma mulher e essa não lhe dá filhos e ele pensa em tomar uma concubina⁵, se ele toma uma concubina e a leva para sua casa, esta concubina não deverá ser igual à esposa.

146° Se alguém toma uma esposa e essa esposa dá ao marido uma serva⁶ por mulher e essa lhe dá filhos, mas depois, essa serva rivaliza com a sua esposa, porque ela produziu filhos, não deverá sua senhora vendê-la por dinheiro, ela deverá reduzi-la à escravidão e enumerá-la entre as servas.

147° Se ela não produziu filhos, sua senhora poderá vendê-la por dinheiro⁷.

³ Peso ou moeda usados no Oriente antigo, equivalente a cerca de 6 a 12g.

⁴ No artigo 129 temos o seguinte: “Se a esposa de alguém é encontrada em contato sexual com um outro, se deverá amarrá-los e lançá-los n’água, salvo se o marido perdoar à sua mulher e o rei a seu escravo”. Nota-se que o adultério feminino é penalizado, o mesmo não acontece com o masculino.

⁵ Não fica claro se é uma escrava ou uma mulher livre, mas de categoria social inferior.

⁶ Não fica claro também se uma serva é igual a uma escrava. Historiograficamente não são sinônimos: escravo é uma propriedade móvel enquanto servo é um homem livre, porém, preso à terra (que é dominada, por sua vez, por um senhor).

⁷ Disponível em <http://www.dhnet.org.br/>, acesso em 2.5.2016.

Como Agar era uma escrava, portanto, não era uma pessoa, ela pôde ser usada sexualmente e, depois, quando não era mais necessária, ser descartada. Por pouco, ela e o filho não encontraram a morte no deserto para onde tinham sido banidas pelos seus senhores. Mas os seus proprietários mal-agra-decidos nada fizeram para impedir a quase morte de ambos.

Ora, vemos comumente grandes *críticos* contemporâneos gritar contra a escravidão no Brasil colônia, acusando os senhores-de-engenho de serem devassos por terem filhos com as escravas (africanas ou indígenas). Devemos lembrar que eles tinham um forte argumento ideológico para justificar o seu ato: Abraão já o tinha feito e nem por isso fora condenado pelo mesmo Deus em que acreditavam.

3. GRÉCIA CLÁSSICA

Mas deixemos o Oriente Próximo e nos encaminhemos para o Ocidente. Nossa primeira parada será a Grécia, que na verdade nunca existiu na Antiguidade.

Fala-se, amiúde, de civilização grega, de história da Grécia. Na verdade, os gregos possuíam o sentimento de pertencer à mesma comunidade, e esse sentimento devia se firmar, de modo especial, durante as lutas que os opunham aos bárbaros. Falavam a mesma língua, adoravam os mesmos deuses, compraziam-se com os mesmos exercícios físicos e espirituais. Todavia, cada cidade constituía um Estado autônomo, e havia grandes diferenças entre elas. (MOSSÉ, 1979:11).

Nesta Grécia, desprovida de unidade política, tivemos a criação de mais um degrau na escada da escravidão. Apesar da economia helênica basear-se no trabalho dos camponeses

livres, tivemos na *polis* o surgimento da escravidão associada a um sistema de produção verdadeiramente industrial.

Com grandes oficinas artesanais usando trabalho escravo e produzindo bens para um mercado internacional, a economia grega clássica dos séculos VI e V a.C. se distinguiu pela utilização de trabalho escravo – no que historiadores iriam posteriormente definir como um desenvolvimento original da instituição (KLEIN, 1987:13).

A Grécia antiga representou, então, um marco na evolução do sistema de produção baseado na escravidão. Como o escravo passou a ser um elemento importante dessa sociedade, era necessária uma explicação – preocupação que não encontramos antes nos textos asiáticos – para a origem daquela situação socioeconômica. É óbvio que muitos helênicos acreditavam que eram senhores de seus escravos por tê-los adquirido no mercado ou na guerra. Contudo, ouviam-se vozes que contestavam essa explicação simplista, advogando que todos os escravos o eram apenas devido a uma situação legal e não natural.

Esta discussão talvez não tenha ocorrido no mundo oriental por não se ter valorizado o uso da razão individual entre aqueles povos, porém, entre os gregos ocorreu de maneira diversa. Das muitas contribuições deixadas pelos gregos antigos à nossa contemporaneidade temos a filosofia que

pode-se remontar [...], assim como a entendemos no Ocidente, aos pitagóricos, pois razões bastantes e justas têm estes em considerar Pitágoras como o fundador daquela, e não apenas quem lhe deu nome, ao chamar-se humildemente de filósofo, palavra proveniente do grego philô

que significa amar e sophia, que significa saber, intitulando-se um amante do saber (SANTOS, 1964:13).

Esta posição defendida por Santos é contestada por outros autores, que afirmam que a filosofia nasceu no Oriente Próximo, tanto entre os egípcios quanto nos persas. Porém, a questão continua em aberto, derivando a opinião de cada autor mais da sua visão ideológica do que de provas contundentes.

Na filosofia grega, tivemos duas correntes (ou escolas): uma primeira que se preocupava com a cosmologia e uma segunda, que ocupava mais do homem, e por isso chamada de antropológica por Santos (p.127). Nesta segunda vertente, temos Sócrates, Platão e Aristóteles.

Quanto à obra que Aristóteles legou à posteridade, temos um problema muito comum encontrado na produção intelectual da Antiguidade.

a partir de declarações do próprio Aristóteles, sabe-se que ele realizou dois tipos de composições: as endereçadas ao grande público, redigidas em forma mais dialética do que demonstrativa, e os escritos ditos filosóficos ou científicos, que eram lições destinadas aos alunos do Liceu. Estas últimas foram as únicas que se conservaram, embora constituam pequena parcela do total que é atribuído, desde a Antiguidade, a Aristóteles (CIVITA, 1972:68).

É inegável que a falta de documentos originais muitas vezes compromete o entendimento do pensamento de um autor. Contudo, nada podemos fazer a não ser continuar pesquisando (arqueologicamente falando) para mantermos a esperança de que um dia encontraremos novos originais.

Aristóteles nasceu em Estagira, colônia ateniense situada na Calcídica, região dependente da Macedônia. Por volta dos 18 anos, chegou a Atenas e ingressou na Academia platônica. Em 343 a.C., tornou-se preceptor de Alexandre, filho e herdeiro do rei Felipe da Macedônia. Em 335 a.C., após a elevação de Alexandre ao trono macedônico, Aristóteles retorna a Atenas e funda o Liceu, onde produziu a maior parte da sua obra. Após a morte de Alexandre (323 a.C.), Aristóteles passou a ser hostilizado pelos antimacedônios e se exilou na ilha da Eubéia, onde morreu em 322 a.C.

Notamos, a partir desse pequeno recorte biográfico, que Aristóteles foi contemporâneo do fim da independência da Grécia das *polis*, pois ela caiu, nessa época, sob o domínio macedônio e, posteriormente, sob o romano, perdendo a sua autonomia política. Por estar ele nesse contexto histórico, é que devemos destacar um fato interessante: ele não viu com bons olhos a política de fusão cultural promovida por seu pupilo, pois acreditava que os helenos e os bárbaros “eram naturezas distintas, com distintas potencialidades, e não deveriam coexistir sob o mesmo regime político” (CIVITA, 1972:68). Tinha, portanto, um posicionamento anacrônico.

É a partir deste ponto de vista que devemos entender a posição aristotélica sobre a escravidão, nosso centro de interesse neste momento.

Nesse sentido, mantendo um espírito conservador, Aristóteles justifica e defende, por exemplo, a escravidão. Do mesmo modo que o universo físico estaria constituído por uma hierarquia inalterável, segundo a qual cada ser ocupa, definitivamente, um lugar que lhe seria destinado pela natureza (e do qual ele só se afasta provisoriamente através de movimentos violentos), assim também o escravo teria seu lugar natural na

condição de “ferramenta animada”. Aristóteles chega mesmo a afirmar que o escravo é escravo porque tem alma de escravo, é essencialmente escravo, sendo destituído por completo de alma noética, a parte da alma capaz de fazer ciência e filosofia, e que desvenda o sentido e a finalidade última das coisas (CIVITA, 1972:83-84).

Como essas ideias de Aristóteles serão muito importantes para a compreensão da escravidão moderna, principalmente a praticada nas Américas, recomenda-se a leitura do brilhante artigo publicado por Giuseppe Tosi, professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal da Paraíba, no *Boletim do CPA*, publicado pela Unicamp.

Tosi afirma que Aristóteles não escreveu um tratado sobre a escravidão, mas ocupou-se do tema principalmente no Livro I da *Política*. O Estagirita demonstra, desde a primeira página, que a sua principal preocupação é com a multiplicidade dos tipos de governo e a sua justificação. Dessa forma, a escravidão aparece lateralmente a esse objetivo central.

O professor Tosi destaca a certeza aristotélica de que o escravo é um homem, porém, pertencente a outro homem, portanto, para Aristóteles, o escravo é, ao mesmo tempo, uma propriedade e um instrumento “animado” (TOSI, 2003:78-79).

Aristóteles não consegue (nem se preocupa com isso) apresentar uma justificação física para que o escravo seja escravo. Por isso apela para diferenciações na alma: o escravo possuía uma alma incompleta, pois lhe

...falta totalmente a parte deliberativa, e por isso ele pode somente perceber a razão, isto é, obedecer às ordens, mas não exercitá-la. Além disso, afirma-se que a diferença entre escravo e livre é qualitativa e não quantitativa, o que

significa que não se trata de possuir mais ou menos inteligência ou razão, mas de dois tipos totalmente diferentes de razão, porque o escravo é desprovido da parte mais nobre da alma, ou seja a parte deliberativa (TOSI, 2003:90).

Como vimos anteriormente, Aristóteles não acreditava que os bárbaros pudessem ser senhores como os helenos, pois não sabiam se governar por si mesmos (temos aqui uma crítica aos reis orientais, modelo assumido por Alexandre, a quem ele não critica). Curiosamente, o futuro iria colocar em xeque essa certeza, pois, para os gregos da época helenística, os romanos eram bárbaros, porém, em meados do século II a.C., uma a uma as *poleis* caíram sob domínio de Roma que passou a considerar os helenos como bárbaros.

4. DIREITO ROMANO

A civilização romana legou a nós, brasileiros, as bases do nosso idioma. Contudo não foi só, e mesmo os povos que não se expressam em língua neolatina seguem os preceitos jurídicos criados pela cidade das sete colinas: “chama-se Direito romano o conjunto de normas jurídicas que regeram o povo romano nas várias épocas da sua História, desde as origens de Roma até a morte de Justiniano, imperador do Oriente, em 565 da era cristã”. (GIORDANI, 1972:255).

Após a queda da monarquia (510 a.C.), começaram as disputas políticas e sociais entre os patrícios (aristocratas) e os plebeus. Uma das principais reivindicações dos plebeus era a codificação escrita das leis, que seguiam, até então, os costumes ancestrais narrados oralmente pelas autoridades. Este objetivo foi alcançado em 450 a.C. com a edição da *Lei das XII Tábuas*.

Este documento legal, composto por 113 artigos, teria sido gravado em doze tábuas de marfim (segundo Pomponius) ou em bronze (segundo Tito Lívio). Contudo, as tábuas originais foram destruídas quando os gauleses dominaram Roma em 390 a.C. Mais tarde, foram reconstruídas e expostas em praça pública. Os artigos tratavam do direito penal, do cível e até mesmo do religioso (algo que não se encontra mais nas modernas legislações do Ocidente).

A palavra correspondente a escravo (ou escravidão) aparece oito vezes em seis artigos. Em nenhum deles define-se o que seja um escravo ou se determinam os cuidados que deveriam ter os seus senhores para com os mesmos. Porém, um artigo (o 12º da 7ª Tábua) nos permite imaginar o quanto valia um escravo para os legisladores romanos: “aquele que arrancar ou quebrar um osso a outrem deverá ser condenado a uma multa de 300 asses, se o ofendido for um homem livre, e de 150 asses, se o ofendido for um escravo”⁹. Observa-se, por esse item legal, que um homem livre valia o dobro de um escravo. E a pena por um crime tornava-se máxima quando o criminoso era um escravo (Artigo nº 4 da Segunda Tábua): “se o furto ocorrer durante dia e o ladrão foi flagrado, que seja fustigado e entregue como escravo à vítima. Ser for escravo, que seja fustigado e precipitado do alto da rocha Tarpeia”¹⁰.

Neste artigo, também podemos ver como um homem livre se tornava um escravo: por condenação judicial. Também era possível tornar-se escravo pela venda do homem livre,

pois o pai tinha sobre os filhos o direito de vida e de morte. Dessa forma, podia vendê-los. Porém, se o filho conseguisse comprar a sua liberdade, o pai não podia vendê-lo mais que uma outra vez, pois na terceira vez o pai perderia o poder paterno sobre o filho.

O artigo nono da Tábua Terceira dá outra forma de origem do escravo. Quando um devedor não conseguia saldar a sua dívida, previa-se uma série de atitudes jurídicas e finalmente: “se são muitos os credores, será permitido, depois do terceiro dia de feira, dividir o corpo do devedor em tantos pedaços quantos sejam os credores, não importando cortar mais ou menos, se os credores preferirem poderão vender o devedor a um estrangeiro, além do Tibre”¹¹

Como a escravidão por dívida havia sido abolida em Roma em um movimento plebeu anterior, notamos que o devedor só poderia ser negociado com um estrangeiro e não dentro da própria comunidade.

Por outro lado, esta legislação previa também a libertação de um escravo, como a encontrada no artigo nº 3 da Sexta Tábua, quando um escravo poderia receber a liberdade por testamento ou receber (artigo nº 7 da mesma Tábua) a liberdade provisória pelo pretor caso fosse motivo de litúgio entre dois contentores.

Por fim, proibia-se que o corpo de um escravo fosse embalsamado (Artigo nº 9 da 10ª Tábua), sem maiores explicações para a proibição. Por fim, era esta a situação jurídica dos escravos em Roma de meados do século V. a.C., porém, com as conquistas dos séculos seguintes a situação alterou-se profundamente.

⁹ Disponível em <http://www.dhnet.org.br/>, acesso em 2.5.2016. O asse era uma moeda romana de cobre.

¹⁰ Idem, a rocha Tarpeia era um local onde eram feitas execuções, com as vítimas sendo jogadas desta rocha para a morte.

¹¹ Idem, o Tibre era o rio que cortava a área urbana de Roma.

O crescimento de grandes extensões de terras trabalhadas por escravos e supervisionadas por capatazes para senhores ausentes tornou-se força importante no suprimento de alimentos para o consumo de mercado. O alto grau de especialização da mão de obra e as exigências do mercado para bens produzidos em massa, para consumo internacional e inter-regional, foram também um incentivo para o trabalho artesanal escravo ... Embora os dados sejam altamente especulativos, estimou-se que no auge do império romano a população da Itália continha entre dois e três milhões de escravos, que representavam entre 35 e 40 por cento da população total. (KLEIN, 1987:14-15)

A escravidão entre os romanos continuou sendo uma instituição próspera enquanto o império manteve a política de conquistas territoriais. Sem a entrada de novos contingentes de prisioneiros e com a emergência do cristianismo, foi crescente a crise do sistema, brutalmente acelerada pelas invasões bárbaras que colocaram os mercados urbanos em colapso.

A Idade Média foi, sem dúvida, um período de regressão das práticas escravocratas em toda a Europa ocidental, contudo,

a própria escravidão não desapareceu da Europa em nenhum momento durante este período de encolhimento de mercados e de servidão. Entre os povos germânicos das fronteiras ao norte, a escravidão permaneceu sendo importante enquanto a guerra continuou a criar um suprimento de escravos. No mundo não-cristão do Mediterrâneo a escravidão passou, na verdade, por um renascimento entre os séculos VIII e XIII. (KLEIN, 1987:18)

5. O ISLAMISMO E A ESCRAVIDÃO

Consultando o site www.conheceroislam.com.br podemos ter uma visão mais oficial sobre a escravidão no mundo muçulmano. A fonte em questão procura justificar a manutenção da escravidão em um mundo de iguais mudando o foco de atenção: A palavra “escravidão” evoca repugnância, dor e uma profunda indignação, em especial quando se recorda como entram tratados os escravos em Roma, no Egito antigo ou na América do Norte.

Na defesa de suas posições, incorrem até mesmo em um erro histórico, ao afirmar que eram escravos que construíram as pirâmides do Egito, quando sabemos pelas confiáveis fontes historiográficas e arqueológicas que eram homens livres que as construíram. Já os argumentos utilizados para justificar a manutenção das práticas escravagistas são exemplos de bom tratamento dados aos seus escravos pelos luminares da religião e do Estado.

Omar e seu servo montaram por turnos no mesmo camelo¹² enquanto marchavam de Medina para Jerusalém para tomar o controle de Masjid al Aqsa, a Mesquita mais longínqua. Osman, sendo califa, deixou que seu escravo lhe puxasse as orelhas por ele tê-las puxado ao escravo antes. O companheiro Abu Zar compartilhou a metade da sua roupa com seu escravo. Alguns muçulmanos, especialmente os governantes, prosseguiram tendo escravos. O Islam não pode ser acusado por isso, já que é a própria deficiência espiritual desses indivíduos que faz eles se comportarem dessa forma.

¹² Certamente, era um dromedário, pois os camelos só foram introduzidos na região mais tarde.

Assim não há discussão: os atos maus são praticados por homens maus. Quanto aos outros, que não são do grupo, eles nunca podem ser bons!

Qual a origem dos escravos dos muçulmanos?

Durante os primeiros anos do Islam não se tinha um sistema confiável de intercâmbio de prisioneiros. O meio disponível de tratá-los era a execução, encarcerando-os, libertando-os ou distribuindo-os entre os muçulmanos como butim¹³ de guerra. A primeira opção deve ser descartada por se uma barbaridade. A segunda é viável apenas para um reduzido número de pessoas em um período limitado, sempre que haja suficientes recursos para cuidá-los [...] A terceira opção é imprudente em tempos de guerra. Então, restava apenas a quarta opção.

Está resolvida a questão: o escravo é escravo porque o seu captor é um homem bom, se não o fosse ele seria morto (ou, quem sabe, libertado). Mas vamos a um contraponto.

A escravidão existiu também no continente africano desde a história registrada [...] Uns poucos e excepcionais Estados influenciados pelo Islão podem ter experimentado forma mais industriais de produção escrava. Mas os escravos africanos eram encontrados também fora da região [...] Uma nova dimensão deste negócio ocorreu com a expansão do Islão no século oitavo. À medida que o mundo islâmico espalhou-se pela Índia e pelo Mediterrâneo oriental, mercadores islâmicos começaram a desempenhar papel cada vez mais importante no tráfico de escravos africanos [...] Do século IX ao século XV ocorreu um comércio escravista bastante consistente, e a maioria dos migrantes forçados eram mulheres e crianças (KLEIN, 1987:20-21).

Muito oportuna a intervenção de Herbert Klein por destacar que a escravidão já existia na África pré-islâmica (e, portanto, pré-européia também), porém, sendo uma mais uma prática religiosa do que mercantil. Por outro lado, temos a afirmação sobre a origem mais remota do tráfico negreiro: ela é anterior ao que seria praticado pelos portugueses a partir do século XV. Vai aqui mais uma demonstração historiográfica de que falta sustentação acadêmica aos discursos *politicamente corretos* dos nossos dias.

6. AMÉRICAS

A expansão europeia rumo ao oeste pelo Atlântico foi conduzida, inicialmente, por Portugal, um pequeno país com menos de um milhão de habitantes. Para um país tão parcamente povoado, a expansão ultramarina não era provocada pela necessidade de exportar o excedente populacional, muito pelo contrário, pois se registrou um contínuo tráfico de escravos (não só da África negra) para o território português durante o século XV.

6.1. América Pré-Colombiana

Muitos foram os povos que habitavam a América antes da chegada dos colonizadores europeus e africanos. Eles se apresentavam em diversos estágios do desenvolvimento humano, indo do paleolítico até o histórico. Para evitar maiores delongas, que não cabem aqui neste texto, vamos nos fixar nos astecas.

Entre os astecas encontrávamos os tlatlacotin (singular tlacotli) que compunham a última classe da sociedade. Não formavam um grupo único, havia os prisioneiros de guerra destinados a serem sacrificados nas grandes cerimônias, também havia aqueles que eram

¹³ O texto original fala em “motim”.

condenados a trabalhar para pagar dívidas contraídas por eles ou por algum membro de sua família.

Esses tlatlacotlin não eram considerados cidadãos e pertenciam a um senhor. Contudo eles deviam ser tratados com respeito, havendo um deus – Texcatlipoca – que “era o protetor dos escravos e castigava duramente os senhores que os maltratassem”. (SOUSTELLE, 1972:37)

A legislação e o costume registravam várias formas de se alcançar a alforria nesta sociedade. E os cativos podiam possuir bens e, muitas vezes, casavam-se com mulheres livres, sendo então seus filhos livres. Tudo isso acabou com a conquista espanhola.

6.2. América Espanhola

A Espanha era mais povoada que Portugal. Ela possuía, possivelmente, sete milhões de habitantes quando da primeira viagem de Colombo. Contudo, também não apresentava um claro excedente demográfico. Tanto que Colombo pensou, inicialmente, em explorar as novas terras como um celeiro de trabalhadores que seriam enviados à Metrópole como escravos.

O controle espanhol sobre um vasto império europeu e americano levou a um crescimento tremendo de suas cidades, com a população de Sevilha dobrando até chegar aos 110 mil habitantes, e com novos centros urbanos, como Madri, nascendo explosivamente. A agricultura também florescia nesse século imperial, toda mantida por uma força de trabalho livre e remunerada. Finalmente, o estabelecimento de exércitos profissionais espanhóis, em tempo integral, em outros estados europeus garantia uma importante área de trabalho para as massas espanholas. Tudo isto criava uma grande demanda por mão de obra

espanhola dentro da Espanha e de suas extensas possessões europeias. Por esta razão, os salários de trabalhadores espanhóis na Europa eram altos o bastante para tornar a migração em massa para a América uma operação muito onerosa (KLEIN, 1987:35).

Klein menciona, no final do trecho transcrito acima, o ponto nevrálgico da utilização intensiva da mão de obra escrava na colonização da América: os altos salários pagos ao trabalhador livre metropolitano. O escravo só é um trabalhador interessante se for barato, muito barato. Se não, é melhor utilizar um assalariado ou um camponês agregado ao solo. A existência de pelo menos 20 milhões a 25 milhões de índios americanos parece ter significado que os europeus teriam um suprimento abundante de mão de obra disponível para a exploração de novas colônias (KLEIN, 1987:31).

Mas não foi bem assim. Uma acirrada disputa entre grupos de base religiosa com uns defendendo a liberdade inata dos índios e outros desejando explorá-los como animais, foi gerando uma vastíssima legislação (tanto no caso espanhol quanto no português) que foi inviabilizando a pura e simples escravização do nativo americano. E houve outro elemento que inviabilizou a ação escravagista: Os espanhóis se apoiaram no governo indireto, perpetuando a nobreza indígena pré-conquista e recriando grande parte da estrutura governamental indígena em nível local. Tudo isto ajudou numa seleção eficiente da mão de obra (KLEIN, 1987:36)

A América espanhola organizou-se como uma grande sociedade de camponeses presos à terra e que deviam trabalhos obrigatórios ao Estado (uma verdadeira corveia feudal).

Por isso é que a América se tornou o grande mercado para cerca de 10 milhões a 15 milhões de escravos africanos no decorrer dos cinco séculos seguintes, e foi no Novo Mundo que a escravidão africana mais floresceu sob o domínio europeu (KLEIN, 1987:31).

Por fim, temos o próprio tráfico negroiro. Mais que uma opção de fornecimento de trabalhadores, esta atividade tornou-se uma opção comercial extremamente lucrativa. Os africanos eram adquiridos por escambo aos sobas (reis africanos)¹⁴ e vendidos por altos preços aos agricultores e mineradores das Américas.

6.3. América Inglesa: EUA

A Grã-Bretanha em geral e a Inglaterra em particular iniciaram a sua expansão ultramarina muito tarde quando comparada com a portuguesa ou a espanhola. Os Estados da ilha (Escócia ao norte e Inglaterra ao sul) enfrentavam problemas econômicos e militares que impediam a unificação nacional em torno de um objetivo tão custoso como eram as grandes navegações.

*Os primeiros imigrantes ingleses, que vieram para o que é hoje os Estados Unidos, cruzaram o Atlântico muito depois das florescentes colônias espanholas já se terem estabelecido no México, nas Índias Ocidentais e na América do Sul (GRAY, 1)
O primeiro estabelecimento colonial na América do Norte foi um posto avançado de comércio fundado em Jamestown, em 1607, no Velho Domínio da Virgínia, uma região que logo se desenvolveria numa*

florissante economia baseada nas plantações de fumo. (GRAY, 2).

Os colonos ingleses ocuparam o litoral leste da América do Norte em sucessivas levas motivadas por motivos políticos, militares e econômicos que se sucediam na Metrópole. Apesar de não ser tão povoada quanto a França, a Inglaterra tinha um excedente populacional crescente provocada pela expansão da pecuária lanífera: A indústria da lã se expandia na Inglaterra e exigia fornecimentos sempre maiores da matéria-prima para conservar os teares ocupados, e os criadores de carneiros começaram a invadir as áreas que até então tinham servido só para a lavoura. (GRAY, 4).

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, começaram a chegar imigrantes vindos de outras áreas do mundo britânico (Escócia e Irlanda) e das áreas afeitas à Coroa (como era o caso da Alemanha dos Hanôver). Se de um lado muitos dos colonos investiam em pequenas propriedades mais ligadas ao autoconsumo, os agricultores estabelecidos na Virgínia ocupavam crescentemente as margens do rio James com a produção de fumo cujo primeiro carregamento chegou a Londres em 1614. A necessidade de expansão da atividade levou à importação de africanos escravizados a partir de 1619, pois os ingleses não viram os indígenas como possíveis parceiros nas atividades de exportação.

A dependência da mão de obra africana escravizada pelos norte-americanos que viviam no sul do país tornou-se absoluta. Mesmo com a proibição do tráfico pelo Congresso em 1808, a população cativa foi aumentada em números absolutos e em porcentagem. Desse modo, em 1860, as vésperas da Guerra Civil, viviam no

¹⁴ Os documentos relativos à venda dos africanos por alguns outros africanos colocam por terra a narrativa politicamente interessante de que os futuros escravos eram laçados pelos traficantes em correrias pelas savanas.

Sul 8 milhões de brancos e 4 milhões de negros (dos quais 3,5 milhões eram escravos)¹⁵.

6.4. América Portuguesa: Brasil

O achamento do Brasil foi realizado no bojo de uma empresa muito maior e mais importante para a Coroa portuguesa: a imposição do seu império nas Índias, em particular, e na Ásia, em geral. Portanto, não é de surpreender que nos primeiros anos do século XVI a Metrópole tenha dado tão pouca importância ao nosso território. O Brasil era um excelente ponto de aguada para as frotas portuguesas que iam ou voltavam das Índias e o rei concedeu a exploração do pau-brasil a grupos particulares que lhe pagavam adiantadamente pela autorização de explorar aquele pau de tinta tão comum em nosso litoral. A exploração dessa riqueza se fazia através do aliciamento dos indígenas que trabalhavam em troca de presentes, que para os europeus eram quinquilharias.

Com a decisão portuguesa de colonizar o Brasil, veio a necessidade de se encontrar um produto de exportação mais confiável e lucrativo que o pau-brasil. Neste contexto, suas experiências nos Açores, Madeira e São Tomé mostravam que o açúcar era a colheita ideal para garantir a existência de uma colônia lucrativa (KLEIN, 1987:52).

O estabelecimento de colônias em um território tão parcamente povoado (Darcy Ribeiro calcula que seriam 1 milhão de

indivíduos divididos em milhares de aldeias) iria demandar a utilização de um novo tipo de colonização, depois que as primeiras tentativas de escravizar os indígenas não resultaram em bons resultados.

A escravidão indígena predominou ao longo de todo primeiro século. Só no século XVII a escravidão negra viria a sobrepujá-la, [... afinal/ custando uma quinta parte do preço de um negro importado, o índio cativo se converteu no escravo dos pobres, numa sociedade em que os europeus deixaram de fazer qualquer trabalho manual. (RIBEIRO, 2005:98 e100).

Temos também de considerar que a utilização de mão de obra compulsória no processo de colonização do Brasil apresentava-se como solução à alguns problemas enfrentados pelos administradores de então.

A exiguidade de população em Portugal e a vastidão das terras no Brasil tornavam muito difícil o uso da mão de obra assalariada em larga escala na colônia. O assalariado tenderia a trabalhar por conta própria, a menos que os salários fossem altos, não compensando nesse caso os empreendimentos coloniais. Os colonizadores portugueses vinham para cá como empresários. Lançaram mão do trabalho escravo indígena e, em seguida, africano, O tráfico de escravos revelou-se também uma fonte de riquezas para a economia da metrópole (SILVA, 1992:93).

Novamente vemos a mesma situação já citada anteriormente: o escravo só é um bom negócio se for barato e o próprio tráfico pelo Atlântico tornou-se um negócio altamente lucrativo para a Metrópole (já a captura dos indígenas não renderia nada à Coroa portuguesa, apesar de ser mais barato o indígena do que o africano).

¹⁵ A abolição se deu pela *Emancipation Proclamation* editada em 1º de janeiro de 1863, quando as tropas do Norte não conquistavam vitórias decisivas e países como a Inglaterra e a França pensavam em reconhecer a Confederação como um Estado independente. Os negros libertos foram incorporados às tropas federais.

Quando em 1711 o jesuíta de origem italiana João António Andreoni (que por meio de um anagrama assinava André João Antonil) publicou a sua *Cultura e Opulência do Brasil por suas drogas e minas*, não sabia que sua obra iria ser uma das mais importantes fontes de estudo da economia colonial brasileira. Contudo, não fez sucesso na sua época, pois o livro foi proibido de circular por ordem régia, pois temia que as informações ali contidas pudessem ser utilizadas por concorrentes dos portugueses. A primeira edição integral só ocorreu em 1837.

É de Antonil algumas das frases sempre citadas quando trabalhamos com a escravidão no Brasil colônia.

Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho. (p.159)

O Brasil é inferno dos negros, purgatório dos brancos e paraíso dos mulatos e das mulatas (p.160)

No Brasil, costumam dizer que para o escravo são necessários três PPP, a saber, pau, pão e pano (p.162)

O bom jesuíta lamenta que se comece pelo pau (o castigo) e não pelo pano (para cobrir as vergonhas dos cativos) e pelo pão. Reconhece, então, que muitos senhores castigavam de modo extremado um seu escravo por uma pequena falta, não havendo simetria entre a falta e a pena. Mas a mesma fonte nos mostra que não eram todos os senhores que agiam dessa forma, mesmo porque um escravo era um investimento que deveria render lucros e não sepulturas. Todavia, com os grandes lucros auferidos na mineração (centrada no século XVIII), a situação dos escravos, aí majoritariamente de origem africana, só piorou, pois o seu valor não era mais considerado na hora de exigir esforços verdadeiramente desumanos. Durante a sua curta vida de intensos trabalhos, um escravo não só pagava o seu custo

como também possibilitava a compra de muitos outros, tamanho era o lucro proporcionado pelo ouro escavado nas montanhosas Minas Gerais.

O esgotamento das jazidas (a partir da segundo metade do século XVIII) lançou a região em uma secular decadência econômica que possibilitou a preservação do seu patrimônio arquitetônico, sempre admirado na atualidade. Contudo, impõe-se a questão: o que ocorreu com a abundante mão de obra que ficou disponível com o fim da atividade mineradora? Muitos escravos foram libertos (não por bondade de seus senhores, mas pela falta de recursos em mantê-los como propriedade) outros foram, no início do século XIX, deslocados para o litoral onde começava a expansão cafeeira, concomitante à chegada da Família Real Portuguesa.

O período joanino fica marcado pelo paradoxo: de um lado a legislação (de 1810) proíbe o tráfico negreiro; de outro, o estímulo dado à cafeeira faz aumentar a necessidade de braços para esse novo ciclo econômico. A independência permite a organização do Estado Nacional Brasileiro, regulamentado pela Constituição de 25 de março de 1824. São ao todo 179 artigos e a escravidão não é mencionada em nenhum deles. Se alguém fosse querer conhecer o Brasil Império somente por sua carta constitucional concluiria que nunca existira escravidão entre nós. Por isso é que a abolição pôde ser feita apenas por leis ordinárias, sem necessidade de complicadas emendas constitucionais.

A extinção da escravidão no Brasil (1888) teve impactos econômicos localizados e não houve a debandada geral dos cativos das senzalas, como é comum imaginarmos pelos filmes e novelas televisivas. De modo geral, eles permaneceram nas mesmas fazendas, mas reivindicaram não só salários como alteração do

sistema de trabalho, que eles consideravam desgastante. Quando oficialmente a escravidão foi abolida (13/5/1888) não restavam muitos escravos ainda nas fazendas e nas cidades. A emancipação se fazia legalmente ou na prática ilegal. Evaristo de Moraes, um abolicionista militante¹⁶, narra um diálogo bastante elucidativo para a questão.

Em Araras, por exemplo, em poucos dias, nenhum escravo ficara em poder do respectivo senhor. Testemunha local ouviu, ali, esta conversa, entre fazendeiros:

– Como vais de gente?

– Bem, tenho quatro dos teus, dois do Chico, seis do barão e alguns não sei de quem.

– Eu, também, tenho uma parte dos teus e outros não sei de quem, ao todo uns quarenta.

– Vão bem?

– Trabalham perfeitamente (MORAES, 1986:250)

Abolida a escravidão, também se apressou em abolir a monarquia, afinal posta abaixo por uma quartelada desencadeada pelas tropas do Exército existentes na Capital (a Marinha não participou do movimento). O fato ocorreu quase um ano e meio depois da promulgação da lei nº 3353. Neste intervalo de tempo, temos uma ação da princesa Isabel que não teve a divulgação necessária.

Em carta enviada ao visconde de Santa Victória em 11 de agosto de 1889, a princesa Isabel agradece ao amigo pela intenção de criar um fundo para indenizar os ex-escravos (e não os ex-escravocratas como na América hispânica e nos Estados Unidos), permitindo-lhes assentar em terras onde trabalhariam na agricultura e na pecuária. Esta ação não estava dissociada da ideia de André Rebouças de realizar uma

reforma agrária no país que nasceria após a abolição. Afora estas ideias, a herdeira do trono também defendia, na mesma carta, o sufrágio feminino. Não é à toa que, pouco mais de três meses depois, temos o golpe militar.

Para concluir, recorreremos ao historiador Robert Daibert Junior, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Passamos de uma historiografia tradicional, extremamente apegada a um culto à princesa Isabel como responsável única pela Abolição, para um lugar oposto. Infelizmente, em alguns discursos mais inflamados, ainda ouvimos expressões que qualificam o 13 de maio como farsa e engodo. O problema todo está na polarização: Isabel ou Zumbi? Como se tivéssemos que escolher um lugar, um posicionamento político de extrema direita ou de extrema esquerda”. (LEAL, 2006:73).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto acima, podemos concluir que a escravidão esteve presente em quase todas as sociedades históricas. De maneira geral, o escravo não era considerado como um igual pela sociedade que o explorava. A desigualdade poderia vir da sua situação econômica (um endividado), da sua situação política (um estrangeiro aprisionado em guerra) ou da sua etnia (um estrangeiro classificado como bárbaro devido à sua cultura e adquirido no mercado).

Também deve-se destacar que um escravo era visto como um instrumento de trabalho pertencente a alguém, que podia aliená-lo a qualquer momento. Muitas iniciativas legislativas procuravam impedir que o senhor matasse um escravo (sem os procedimentos formais) e outras determinavam quais cuidados deveriam ser praticados para a conservação da vida e da saúde do escravo.

¹⁶ Na República Velha, Evaristo de Moraes tornou-se um advogado defensor dos sindicatos de trabalhadores.

Em muitas sociedades, o liberto era imediatamente incorporado à sociedade que o escravizara. Em outras, impunham-se obstáculos para que ele exercesse a plena cidadania. Notamos que não há uma norma comum de procedimento. Quanto à extinção da escravidão ou a emancipação de um indivíduo, também não temos uma regra geral. Várias legislações previam a libertação dos escravos. Outras posturas, principalmente religiosas, condenavam a existência de escravos, mas de modo geral as toleraram por motivos políticos e econômicos.

Por fim, temos que considerar o fator econômico: o trabalho escravo só é interessante se ele for mais barato do que o trabalho do homem livre. Quando ele se torna muito oneroso (sempre pela falta do produto no mercado) é mais interessante a sua abolição. O trabalhador assalariado tem uma vantagem insofismável sobre o escravo para qualquer empresário: quando não é mais necessário, o trabalhador livre pode ser dispensado, o mesmo não pode ocorrer, sem prejuízo financeiro ao proprietário, com o escravo.

Atualmente, condena-se o trabalho escravo em nível mundial. A Organização Internacional do Trabalho, órgão da ONU, realiza ações de esclarecimento e de condenação da prática. Contudo, tolera-se que presos realizem trabalhos forçados em muitos países que não são necessariamente ditaduras. Esta situação é comumente aplaudida pelos que estão fora das grades. Afinal, eles deviam prover o próprio sustento, na opinião dos defensores da esta medida.

Também registramos a exploração sexual, principalmente (se não exclusiva) de mulheres que são aliciadas em países considerados subdesenvolvidos e encaminhadas aos países mais ricos do planeta.

Por que a continuidade dessa prática?

Porque ela é lucrativa. Dentro da lógica do capital, qualquer negócio que dê lucro é válido.

Por fim, temos aqueles que procuram distorcer os fatos históricos de modo a promover ou manter a sua situação de gozo de privilégios lícitos ou ilícitos. Estes indivíduos não titubeiam em pintar a escravidão, particularmente a que foi praticada no Brasil, com cores tenebrosas, mesmo que constantemente desmentidas pela historiografia. Por que agem assim? Uma possível resposta encontramos nas palavras de Tali Sharot, neurocientista israelense e membro da University College London, em uma entrevista publicada na revista *Veja*.

É difícil mudar crenças, pois as pessoas se agarram a elas como uma forma de ter esperança. Não avaliamos essas informações, emocionais, de maneira racional. Pensamos apenas se a ideologia nos fará bem ou mal, o que torna a crença integrante da personalidade. É o que nos faz achar que estamos certos mesmo quando existem evidências contrárias (THOMAS: 2016, 16).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A BÍBLIA Sagrada. Trad. de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 1957.

CIVITA, V. (ed.). **História das grandes ideias do mundo ocidental.** São Paulo: Abril, 1972.

GIORDANI, M.C. **História da Antiguidade Oriental.** 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1969.

GIORDANI, M.C. **História de Roma.** 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1972.

GRAY, W. e HOFSTADTER, R. **Panorama da História dos Estados Unidos.** s.l.p.: Embaixada dos Estados Unidos da América, s.d.

KLEIN, H.S. **Escravidão africana: América Latina e Caribe**. Trad. de José Eduardo de Mendonça. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KRAMER, S.N. **Mesopotâmia: o berço da civilização**. Trad. de Genolino Amado. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

LEAL, P. "O lado rebelde da princesa Isabel". **Nossa História**, Rio de Janeiro 3(31):68-74, mai.2006.

MORAES, E. de. **A Campanha Abolicionista (1879-1888)**. 2ªed. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

MOSSÉ, C. **Atenas: a história de uma democracia**. Trad. de João Batista da Costa. Brasília: Universidade de Brasília, 1979.

PIRENNE, H. **História econômica e social da Idade Média**. 4ªed. Trad. de Lycurgo Gomes da Motta. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, M.F dos. **Convite à filosofia e à história da filosofia**. 3ªed. São Paulo : Logos, 1964.

SILVA, R.F. da. **História do Brasil: do descobrimento à atualidade**. São Paulo : Núcleo, 1992.

SOUSTELLE, J. **Os astecas**. Trad. de Luiz Carlos Roque da Silva. São Paulo : Difel, 1972.

THOMAS, J.A. "**O otimismo prevalece**". *Veja*. São Paulo 49(2476):13-17, abr.2016.

TOSI, G. "**Aristóteles e a Escravidão Natural**". *Boletim do CPA, Campinas* (15):71-100, jan/jun.2003.

Anais do IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio

A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSETORIAIS EM ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS

Construction of public policy intersectoral in alcohol and other drugs: the experience of the municipality of Guarulhos

Helena Saroni¹
Katia Varela Gomes²
Sanzia Maria Lima da Silva
Valdenice Cristine Severino
Francisco Reginaldo dos Santos

1. Mestranda em Saúde Coletiva - Instituto de Saúde da Secretaria de Saúde de São Paulo. Psicóloga e Coordenadora da Rede de Atenção Psicossocial na Secretaria da Saúde em Guarulhos

daras.guarulhos.raps@gmail.com

2. Doutora em Psicologia Social - Universidade de São Paulo. Psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial em Guarulhos

RESUMO

O objetivo desse trabalho é discutir alguns aspectos das ações no campo das políticas públicas na área de álcool e outras drogas no município de Guarulhos. O recorte histórico desse trabalho tem início com a adesão municipal ao Programa Federal “Crack, é possível vencer” e a partir da experiência do planejamento e implantação de um projeto de inserção social de pessoas com uso problemático de drogas e em situação de vulnerabilidade social. Os referenciais teóricos e políticos que nortearam esse trabalho são a Política de Redução de Danos, a Política da Intersetorialidade e a Inclusão Social pelo Trabalho. Como resultado das ações de implementação dessa política, apresentamos o Projeto de Inserção Social, ainda em desenvolvimento, que objetiva qualificar pessoas na área da jardinagem para o mercado formal e informal.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Vulnerabilidade Social; Inserção Social; Dependência (drogas); Intersetorialidade.

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss some aspects of the actions in the field of public policies in the area of alcohol and other drugs in the municipality of Guarulhos. The historical approach of this work begins with the municipal adherence to the Federal Program "Crack can be conquered" and from the experience of the planning and implementation of a social

inclusion project for people with problematic drug use and social vulnerability. The theoretical and political references that guided this work are the Harm Reduction Policy, Policy Inter sector and Social Inclusion at Work. As a result of the implementation of actions of this policy, we present the Social Inclusion Project, still in development, which aims to qualify people in the gardening area for the formal and informal market.

Keywords: Public Policy; Social vulnerability; Social Inclusion; Addiction (drugs); Intersectionality.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discutir alguns aspectos da Política Pública na área de álcool e outras drogas no município de Guarulhos, a partir de 2013, quando o município fez a adesão ao Programa Federal “Crack, é possível vencer” (BRASIL, 2013).

O uso problemático de substâncias psicoativas provoca efeitos e impactos aos serviços de atenção à saúde, da assistência social, da educação, do trabalho, do meio ambiente, com ações de média e alta complexidade, exigindo Políticas Públicas na prevenção e cuidado à população.

Ao pensarmos no fenômeno de uso, abuso e dependência às drogas, deve-se considerar sua complexidade e suas múltiplas causas (MEDEIROS, 2015). Entre os grupos de uso problemático de drogas, podemos citar as pessoas em situação de vulnerabilidade social, nos quais consideramos, como agravantes da situação de uso, a condição social precária, a exposição aos riscos sociais e a ausência de

alternativas de vida mais saudáveis. Portanto, é fundamental a garantia dos Direitos Humanos e ações que favoreçam a transformação do cotidiano e da realidade social (BRASIL, 2012). É fundamental o envolvimento do poder público na construção de uma sociedade saudável e na manutenção de projetos que favoreçam a qualidade de vida da população, como saneamento básico, moradias, segurança, oportunidades de trabalho, educação, esporte, cultura, sistemas de saúde e seguridade social.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto manteve o foco na pesquisa de campo amparada pela pesquisa bibliográfica, por dados epidemiológicos nacionais e regionais, onde buscou sustentação e orientação para dirigir as ações das equipes interdisciplinares e intersetoriais.

1. MARCO TEÓRICO- CONCEITUAL E POLÍTICO

Entre os referenciais teóricos e políticos nesse trabalho, gostaríamos de ressaltar a Política de Redução de Danos e a Política da Intersetorialidade, proposições que são amplamente discutidas na atualidade na atenção e cuidados aos usuários de substâncias psicoativas.

A perspectiva de Redução de Danos, na dimensão da atenção e cuidado, é o princípio norteador da Política do Ministério da Saúde para Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas (BRASIL, 2004), que orienta as ações no campo da saúde pública para o tratamento dos usuários abusivos e dependentes de drogas. A Redução de Danos é entendida aqui, como um respeito à singularidade e à escolha do usuário. Propõe uma ampliação do binômio: abstinência X dependência, como

únicas possibilidades de escolha e de projeto de tratamento. A partir dessa perspectiva, sugere-se que o usuário seja acolhido, independente de sua situação de uso de substâncias psicoativas. Assim sendo, o tratamento deverá oferecer possibilidades de escolha e a construção conjunta de um projeto de vida singular.

A Política da Intersetorialidade compõe as discussões mais recentes para a complexidade da dependência às drogas, e principalmente, nas situações de maior vulnerabilidade social e risco. As redes intersetoriais articulam o conjunto das organizações governamentais, não governamentais e informais, comunidades, profissionais, serviços, programas sociais, setor privado, bem como as redes setoriais, priorizando o atendimento integral às necessidades dos segmentos vulnerabilizados socialmente (SOUZA, 2015).

O levantamento epidemiológico Pesquisa Nacional sobre o Uso do Crack propõe que o problema do uso e dependência do crack está vinculado a um problema social, indicando a necessidade de políticas sociais integradas. Argumenta que o acolhimento em serviços de saúde não é suficiente, sendo a oferta de ações sociais estratégicas, desde o serviço mais simples, como garantia de alimentação e higiene, aos mais complexos, como programas que favoreçam a emancipação (BASTOS, BERTONI, 2014).

Laport e Junqueira (2015) também argumentam que a intersetorialidade dialoga com a visão multifacetada do problema das drogas, correspondendo a uma visão social, com abrangência das esferas individuais e coletiva: “A complexidade e a multidimensionalidade da questão das drogas implicam a necessidade de enfrentamento conjunto das políticas, tanto pela

integração de ações [...], quanto pela atuação integrada dos diversos atores políticos” (p. 68). A intersectorialidade não implica a exclusão da perspectiva setorial, pelo contrário, devem ser pensadas ações setoriais integradas, contribuindo para a superação da fragmentação, do isolamento e desarticulação das políticas públicas. Ainda que, considera-se o grande desafio para a construção das ações integrais.

Historicamente, no campo das drogas observamos a consolidação de uma política de enfrentamento excludente e setorial, que ora compreendia o problema como responsabilidade exclusiva da saúde, ora como responsabilidade da segurança pública. Dessa forma, não era reconhecida a heterogeneidade e a diversidade dos múltiplos fatores associados ao surgimento e à solução desta problemática (LAPORT, JUNQUEIRA, 2015).

No entanto, a partir de 2010, com o Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas, as ações devem ser descentralizadas e integradas, marcando a importância da intersectorialidade, da interdisciplinaridade, da integralidade, da participação da sociedade civil e do controle social. Com essa medida, essas noções vão sendo, gradativamente, incorporadas na construção das políticas públicas e na implementação das ações (LAPORT, JUNQUEIRA, 2015).

2. O ENFRENTAMENTO MUNICIPAL

Em maio de 2010, o Governo Federal publica o Decreto nº 7.179 que institui o Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas e criou o seu Comitê Gestor. Naquele momento, o objetivo do Governo Federal era

unificar com uma diretriz para que o país seguisse uma lógica em relação às políticas públicas sobre drogas, propondo formas de cuidado e tratamento mais integradas e humanizadas (BRASIL, 2010).

Até o ano de 2010, as políticas públicas para o uso problemático de drogas foram desenvolvidas nos diversos Ministérios (Saúde, Justiça, Desenvolvimento e Assistência Social), mas não estavam interligadas. Assim, a inovação desse Decreto foi a perspectiva da Intersectorialidade (BRASIL, 2010; LAPORT, JUNQUEIRA, 2015).

Após o lançamento, o Programa vem recebendo críticas, inclusive sobre o seu nome, visto que vencer uma droga como o crack, é algo em si, questionável. Não se vence uma droga, pois não se vence um objeto, se vence pessoas e para quê vencer pessoas? Nesse sentido, no próprio nome o Programa já não refletiria o objetivo para qual foi pensado. Além disso, uma das críticas ao programa é a centralização ao uso do crack, a partir de uma perspectiva alarmista e não fundamentada em pesquisas epidemiológicas para um possível aumento do uso dessa droga no país. O apelo midiático ao problema do consumo do crack nortearam as políticas públicas, atribuindo a um segundo plano o abuso e dependência de outras drogas, como por exemplo, o álcool, com índices de dependência maiores, comparando-se com o primeiro (BASTOS, BERTONI, 2014). Além disso, foi constatada a falta de dados atualizados sobre a dependência química no Brasil, especialmente do crack, e o fato da rede pública de atendimento estar desarticulada. Esse cenário contribuiu para uma revisão sobre a política de drogas, considerando que o modelo de repressão não era suficiente (SOUZA, 2015).

Em Guarulhos, apesar das críticas, o Programa serviu para que algumas Secretarias Municipais incluíssem em sua pauta a discussão sobre o plano de ação desenvolvido no município. Nesse encontro surgiram propostas para algumas atividades e projetos importantes para a cidade, que foram colocadas em prática no decorrer desses anos.

Em abril de 2013, o Prefeito do município de Guarulhos nomeou alguns servidores públicos para constituírem o Comitê Municipal do Programa “Crack, é possível vencer”. A partir da proposta do Programa Federal, o Comitê teve como tarefa o planejamento e a garantia da implementação das políticas de drogas para o município, através de ações como alinhamento dos conceitos das Secretarias envolvidas e a capacitação da Guarda Civil Municipal, objetivando a ação em parceria. Além disso, com objetivo de identificar os recursos e equipamentos envolvidos nas ações de acolhimento, cuidado e tratamento da população usuária abusiva e dependente de drogas, foram identificados os equipamentos existentes na Secretaria de Saúde e na Secretaria do Desenvolvimento e Assistência Social, como também, as áreas prioritárias ou mais vulneráveis para iniciar as ações.

Essa aproximação dos profissionais para alinhamento conceitual, através de reuniões e debates, proporcionou ao Grupo de Gestores o conhecimento, a reformulação de conceitos e o compartilhamento de informações com uma equipe interdisciplinar de profissionais especialistas sobre o tema das drogas. Algumas questões foram suscitadas por esses encontros, como: E o tratamento? E as questões sociais relacionadas à temática? E o papel de cada Secretaria no desenvolvimento das atividades

que eram propostas pelo Programa? No final de julho de 2013, o Prefeito assinou o Termo de Adesão do município ao Programa e a partir deste foi oficialmente divulgada a participação de Guarulhos. Em agosto de 2014, alguns municípios brasileiros foram escolhidos pelo Ministério da Justiça, através da Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), para participar de um novo Projeto intitulado “Projeto Redes”, no qual, o objetivo era enviar para o município um profissional vinculado à SENAD para que o mesmo pudesse compor o Comitê Municipal e assim, fortalecer a articulação e fomentar a política pública em andamento.

Em novembro de 2014, o Comitê Municipal foi convidado pela SENAD a desenvolver um Projeto de Inclusão, voltado às pessoas que fazem uso problemático de drogas se espelhando na experiência do município de São Paulo que executava o Programa “De Braços Abertos” já estabelecido e apresentando resultados positivos. Era necessário aprimorá-lo e adequá-lo à realidade de Guarulhos. Para isto o município recebeu uma verba de financiamento para 12 meses de Projeto.

O Comitê Municipal aceitou o desafio e iniciou um processo de construção do projeto de inclusão. Este deveria refletir a complexidade do aprendizado nas discussões que fizera até aquele momento, sendo a implementação e efetivação na prática dos conceitos teóricos discutidos em reuniões intersetoriais.

O Projeto de Inclusão está em fase final de desenvolvimento, mas o município pretende contratar uma entidade para executá-lo, estando o edital em fase de elaboração para Chamamento Público. A expectativa do Comitê é que a entidade tenha conhecimento e

experiência para treinar um grupo de profissionais das diversas secretarias municipais envolvidas. E, ao final dos 12 meses de execução do Projeto, os profissionais treinados possam efetivar essas ações como Política Pública de Inclusão para a população com uso problemático de drogas e em situação de vulnerabilidade social.

Alguns pontos nos quais o Projeto se baseia devem ser ressaltados, pois retratam o modo como os gestores entendem a problemática e pautam suas ações. Partem do pressuposto que o fenômeno do consumo de drogas vai muito além do próprio consumo. O fenômeno é uma questão social e como tal não deve ser reduzida a explicações que remetam a questões puramente individuais. Reduzir a questão e o debate sobre o consumo das substâncias (lícitas ou ilícitas) e seus efeitos bioquímicos é um equívoco (MEDEIROS, 2015).

3. A COMPLEXIDADE DO USO PROBLEMÁTICO DE DROGAS

O fenômeno do uso, abuso e dependência de drogas envolve uma complexidade de fatores, como aspectos individuais, familiares, econômicos, históricos, sociais, e culturais. Alguns usuários expressam, através do uso abusivo e/ou dependente de drogas, as dificuldades sociais relacionadas à exclusão e à violação de direitos, as quais foram submetidas ao longo de gerações. Condições de vida como morar num bairro asfaltado, iluminado, com saneamento básico, com coleta de lixo, e que não enfrente problemas de alagamento representam possibilidades de ter ou não acesso a modos de vida mais saudáveis. O

acesso a equipamentos de saúde, educação, esporte, cultura, lazer, garantia de trabalho e salários dignos destacam-se como situações que propiciam projetos de vida, em que o consumo de drogas não seria a única forma ou fonte de prazer. Fatores como estigmatização ou as diferentes formas de manifestação da violência (doméstica, sexual e social) também refletem na saúde das pessoas e, uma das formas para conseguir lidar com esses problemas e vivências cotidianas de sofrimento pode ser o uso e abuso de substâncias psicoativas. Portanto, fatores sociais devem ser levados em consideração na construção de políticas públicas para o desenvolvimento de uma população mais justa, menos violenta, mais inclusiva e, portanto uma sociedade mais saudável e feliz.

Um dos direitos sociais negados à população em geral, mas, principalmente, negado à população em situação de rua (com uso problemático de drogas ou não), é e continua sendo o direito ao trabalho. Por isso, um dos objetivos do Projeto é oferecer cursos profissionalizantes e dar subsídios para que constituam cooperativas ou outras formas de organização do trabalho. Estratégias que permitam e garantam a subsistência, mesmo que seja no mercado informal, visto que o mercado formal restringe a entrada de pessoas com afastamento do mercado de trabalho por problemas judiciais ou por ausência de formação técnica especializada, ou porque estão em situação de rua. O modo de produção empresarial privilegia a lógica do sistema capitalista, exigindo produtividade e resultados em detrimento de outros valores humanos e sociais. Fatores que dificultam ou impedem a entrada de pessoas nesse mercado que não sejam compatíveis com essa lógica.

As ações municipais e a equipe interdisciplinar do Projeto de Guarulhos estimulam a reabilitação psicossocial por meio do trabalho, entendendo que este cuidado centrado no usuário parte da noção de cidadania e da garantia dos direitos humanos e fundamentais. A ação de cidadania enfatiza a importância da temática do direito ao trabalho como eixo orientador da vida (PINHO, 2014).

Assim, o eixo norteador do Projeto oferece cursos profissionalizantes na área do meio ambiente, mais especificamente na área de jardinagem, bem como, cursos e oficinas sobre economia solidária e cooperativismo. O propósito é incentivar a reflexão sobre o meio ambiente e a relação que o homem estabelece com o seu meio. Favorecer, também, discussões sobre os diversos sistemas interligados e interdependentes relacionados à degradação do homem ao meio ambiente.

O público envolvido neste Projeto também vivencia outros aspectos da negação de direitos sociais como falta de acesso à educação de qualidade, cultura, esporte, lazer, saúde e programas de habitação. Portanto, a equipe envolvida vai integrar e apoiar toda a rede de serviços públicos que ofertar atividades nesse sentido como, por exemplo, a rede de saúde para tratamento e acompanhamento daqueles que necessitem e quiserem, bem como os serviços da rede de educação com os cursos para aqueles que demandarem terminar ou dar início em seus estudos.

Nos setores da cultura e cidadania também serão ofertados, através de encontros semanais, debates que estimulem e possibilitem ao grupo o reconhecimento de seus direitos e deveres, enquanto cidadãos e cidadãs tornando-os protagonistas de suas próprias existências e projetos de vida. As atividades esportivas

também serão ofertadas, de acordo com a grade de atividades existente no município e interesse dos participantes.

Entre as diretrizes que fundamentam a concepção e a execução do Projeto, destacamos a Política da Redução de Danos e o tratamento em liberdade, pois entendemos que só através dessas formas de pensar, agir e propor ações de cuidado é que serão alcançados resultados positivos para as pessoas com problemas no consumo de algum tipo de droga.

Para participar do Projeto não é necessário estar abstinente de drogas, isto porque se entende que se está lidando com pessoas dependentes que possuem direitos, devem ser respeitados. Portanto, torna-se essencial que num primeiro contato haja o respeito pelas escolhas de vida de cada um enxergando-os como sujeitos e não como objetos. Esse modo de aproximação, sem julgamentos, possibilita o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança entre o participante e o profissional. A partir dessa relação de confiança, se cria a possibilidade de se propor outras atividades e ações de cuidado. No decorrer do Projeto, pode ser que alguém queira diminuir ou até parar seu consumo e, nesses momentos, a equipe multiprofissional o apoiará. Sem respeito, não há inclusão social.

Ainda, segundo o Conselho Federal de Psicologia: “Por muito tempo, a única opção de atenção para usuários de álcool e outras drogas foi dada pelo paradigma da abstinência, através da internação em grandes hospitais psiquiátricos ou instituições com características asilares (...). Multiplicaram-se também iniciativas de cunho religioso e de apoio mútuo entre os próprios usuários que encaravam a questão do uso e abuso de drogas a partir do enfoque biomédico, ao considerá-la uma doença incurável” (2013, p.

36). O Projeto pretende executar um novo modo de lidar com o sofrimento dessas pessoas: mais humanizado e objetivando a integração com a sociedade.

Em material organizado pela UNIFESP para um curso sobre drogas realizado em Guarulhos em 2013, entende-se que “Reinserção Social é um processo contínuo e gradativo de reconstrução dos vínculos familiares e sociais tão importantes quanto o tratamento, pois esta perspectiva está além da desintoxicação imediata” (Educa Saúde, 2013, p. 6). O Projeto oferta ações e atividades independentemente do participante desejar parar com o consumo de drogas. O processo é de acolhimento incondicional. Uma ação de humanidade para criar oportunidades e possibilidades de se ver outros caminhos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo a Política sobre Drogas que foi disseminada no mundo pelos EUA, e que ainda permanece no senso comum da população, foi a Política Proibicionista ou a chamada Política de Guerra às Drogas que, em última instância, estava a serviço de um controle social, ou seja, a favor de uma sociedade branca, machista, heterossexual e capitalista detentora dos meios de produção cujo objetivo real era se garantir no poder para cada vez acumular capital e poder. A Política da Guerra às Drogas defende um mundo sem drogas (o que não é possível) e, portanto, se você usa drogas deve ser excluído: preso ou internado. É uma política extremamente excludente e violenta, pois como dito anteriormente, serve, em última instância para perpetuar o poder e riqueza de alguns países e algumas pessoas.

O Projeto, embasado na Política de Redução de Danos, defenderá o tratamento em liberdade, no território de vida de cada um e, terá a internação como último recurso terapêutico a ser recorrido nos momentos de crise. Assim, o Projeto garantirá que essas pessoas estejam de fato sendo olhadas enquanto sujeitos de maneira integral, amplas em sua existência e não reduzidas à substância química que consomem ou ao preconceito a que são submetidas. Dessa forma, pretende garantir que não sejam excluídas da sociedade, pelo contrário, todo o trabalho está voltado para a inclusão social e protagonismo.

A equipe envolvida acredita que é essencial a participação popular na fase inicial de elaboração do Projeto, pois são essas pessoas que devem dizer o que desejam ou não para si e para o público alvo em questão, são elas que devem apresentar ações que acreditam ser eficazes e alertar a equipe de gestores para aquelas que devemos dar uma atenção maior. Por isso, todas as reuniões do Comitê são abertas à sociedade civil e são realizados outros encontros específicos com o público alvo do Projeto para aprofundamento das discussões. Sendo assim, não caberia neste artigo o número de autores que contribuíram e contribuem de forma primordial para este Projeto.

Entende-se que o município de Guarulhos, assim como muitos outros municípios, está em busca de um modelo eficaz de cuidado, tratamento e inserção social desta população visto que há anos o que foi ofertado não apresentou resultados e melhora significativa na diminuição do uso de substâncias psicoativas (Comisión Global de Políticas de Drogas, 2011). Acredita-se que esta experiência deva contribuir para a construção de políticas públicas na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, F.I.; BERTONI, N. (Orgs.) **Pesquisa Nacional sobre o Uso do Crack: quem são os usuários de crack e/ou similares no Brasil? Quantos são nas capitais brasileiras?** Rio de Janeiro: Editora ICICT/FIOCRUZ, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **A Política do Ministério da Saúde para Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Casa Civil. Decreto de Lei n. 7.179, de 20 de maio de 2010. **Institui o Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas, cria o seu Comitê Gestor, e dá outras providências.** Brasília: Casa Civil, 2010.

_____. Ministério da Saúde. **Manual sobre o cuidado à saúde junto à população em situação de rua.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

_____. Casa Civil. **Crack, é possível vencer? Enfrentar o crack. Compromisso de todos.** Brasília: Casa Civil, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) em Políticas Públicas de Álcool e outras Drogas.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

DIAS, A.C. **Crack – Reflexões para abordar e enfrentar o problema.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

Guerra a las drogas, da Comisión Global de Políticas de Drogas, 2011.

LAPORT, T.J.; JUNQUEIRA, L.A. **A intersectorialidade nas políticas públicas sobre drogas.** In: RONZANI, T. M.; COSTA, P. H. A.; MOTA, D.C.B.; LAPORT, T. J. (Orgs.) **Redes de Atenção aos Usuários de Drogas: políticas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2015. p. 67-84.

MEDEIROS, R.A. **Importância das Redes Sociais com Dependentes de Crack e outras Drogas.** In: SILVA, E. A.; MOURA, Y. G.; ZUGMAN, D. K. (Orgs.) **Vulnerabilidades, Resiliência, Redes: Uso, abuso e dependência de drogas.** São Paulo: Red Publicações, 2015. p. 301-320.

Ofício nº 131 – GAB da SENAD do Ministério da Justiça, 2014.

PINHO, K.L.R. et al. (Orgs) **Relatos de Experiências em Inclusão Social pelo Trabalho na Saúde.** São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2014.

Plano Municipal da Rede de Atenção Psicossocial da Secretaria de Saúde do Município de Guarulhos, Guarulhos: 2012.

SOUZA, D.P.O. **Políticas Sobre Drogas e Redes Sociais: Desafios e Possibilidades.** In: SILVA, E. A.; MOURA, Y. G.; ZUGMAN, D. K. (Orgs.) **Vulnerabilidades, Resiliência, Redes: Uso, abuso e dependência de drogas.** São Paulo: Red Publicações, 2015. p. 267-286.

UNIFESP. **Reinserção Social,** Curso- Educa Saúde Módulo 6, p. 6/ Guarulhos. SP. 2013