

FORMAÇÃO DOCENTE

DIÁLOGOS ABERTOS À SOCIEDADE

Janine Marta Coelho Rodrigues
Aureliana da Silva Tavares





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES REITORA
Margareth de Fátima Formiga Diniz
VICE-REITORA
Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira



DIRETOR DO CCTA
José David Campos Fernandes
VICE-DIRETOR
Ulisses Carvalho da Silva



CONSELHO EDITORIAL
Carlos José Cartaxo
Gabriel Bechara Filho
Hildeberto Barbosa de Araújo
José David Campos Fernandes
Marcílio Fagner Onofre

EDITOR
José David Campos Fernandes
SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL
Paulo Vieira
LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO COORDENADOR
Pedro Nunes Filho

Janine Marta Coelho Rodrigues
Aureliana da Silva Tavares
ORGANIZADORAS

FORMAÇÃO DOCENTE
diálogos abertos à sociedade

EDITORA CCTA
JOÃO PESSOA
2019

Capa e projeto gráfico: Luiz Alberto
Bibliotecária responsável: Susiquine Ricardo Silva

F723 Formação docente: diálogos abertos à sociedade [recurso eletrônico] / Organizadoras: Janine Marta Coelho Rodrigues, Aureliana da Silva Tavares. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

Recurso digital (1,361KB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-85-9559-179-0

1. Educação - Brasil. 2. Formação Docente. 3. Gestão Escolar – Responsabilidade social. 4. Educação Especial – Políticas. I. Rodrigues, Janine Marta Coelho. II. Tavares, Aureliana da Silva.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37(81)

Foi feito depósito legal

Todos os textos são de responsabilidades dos autores.

Direitos desta edição reservados à: EDITORA DO CCTA/UFPB

Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

APRESENTAÇÃO

O presente livro se propõe a discutir com a interlocução de vários autores a formação docente. Partindo da premissa de que a Formação Docente se inicia com a aquisição de perfis profissionais, compostos por competências não ingressadas, saberes pedagógicos diversos e sobretudo o prazer da troca de experiências no exercício do ato de aprender/ensinar.

O trabalho docente, a formação docente aqui em horizontes ampliados onde se vislumbram os processos de formação inicial e continuada, vão permitindo ao leitor ao longo dos capítulos fazer reflexões, construir saberes com múltiplos olhares.

Este livro se encaixa como leitura tanto no campo acadêmico como no campo informativo, são textos interessantes, articulados, permeados de passagem que fundamentam a importância de sua leitura.

A formação docente no Brasil na Paraíba em particular carece dessa sensibilidade investigativa que extrapola diretrizes, decretos, resoluções. A atividade formal, profissionais da docência em que pese à desvalorização, a insignificância atribuída ao fazer pedagógico, o imprevisto da profissão docente, são colocados sutilmente nesta obra como ao mesmo tempo anúncio e denúncia nessa sociedade tão efervescente de mudanças e que a figura do professor qualificado é imprescindível para sua própria evolução.

João Pessoa, junho de 2019.

Prof.^a PhD Janine Marta Coelho Rodrigues
Professora Titular do Programa de Pós Graduação do Centro
de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

PREFÁCIO

Este livro é dirigido aqueles profissionais interessados na discussão da formação docente.

O impacto da qualidade da ação docente é percebido pelas consequências dos atos didáticos-pedagógicos assumidos desde educação infantil ao ensino superior em suas práticas pedagógicas.

A atenção às oportunidades formativas as interlocuções possíveis entre docente sociedade e escola são elementos que parte de um todo: processo formativo e prática profissional, evidenciam numa perspectiva interdisciplinar, o compromisso político-pedagógico do profissional da educação.

A organização dos cursos formativos, os problemas da escola e da sociedade precisam de avanços significativos aprimorando a formação e as relações escola-sociedade.

As legislações, os pareceres institucionais orientam, legalizam mas não garantem a qualidade da formação docente. Só a visão formativa centrada nos princípios científicos e curriculares podem permitir aos processos de ensino aprendizagem um debruçar, com qualidade e sensibilidade objetivando desvelar tanto a atualidade dos problemas da formação, com a necessidade da pesquisa educacional na escola, das propostas alternativas otimizadas e a socialização de resultados bem sucedidos, nos professor formativos, criando e renovando políticas na formação de docentes e revisões teóricas e práticas.

A leitura deste livro discute essa realidade: o já visto, o já enfrentado aportando novos caminhos que a partir de reflexões individuais e coletivas podem aprimorar os processos de formação docentes.

Prof. Dr. Silvestre Coelho Rodrigues
UFPB/CE/ Departamento de Psicopedagogia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
PREFÁCIO	7
RESPONSABILIDADE SOCIAL - Um desafio para a gestão escolar	11
Kathy Souza Xavier de Araújo Janine Marta Coelho Rodrigues	
A CONSTRUÇÃO DO SABER NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA	21
Aureliana da Silva Tavares Basílio Henrique Pereira Júnior Silvestre Coelho Rodrigues,	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS - a importância da Inclusão no Espaço Escolar	33
Laudicéia Teixeira Lins José Romário Araújo da Silva	
ANDRAGOGIA - Uma breve visão histórica com vistas a contemporaneidade, na formação docente	45
Eloide Teles Silva Grisi Aureliana da Silva Tavares Janine Marta Coelho Rodrigues	
ENSAIOS SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ÁREA DA SAÚDE	57
Basílio Henrique Pereira Júnior Aureliana da Silva Tavares, Janine Marta Coelho Rodrigues	

A RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS73

Laiane Pereira de Amorim

Lúcia Santos de Moraes Gonçalves

Janine Marta Coelho Rodrigues

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A RELAÇÃO COM
A COMUNIDADE ESCOLAR - Há convergência?83

Adriana Ayres da Silva Alves

Johnny Carlos Alves

Waldira da Silva Nóbrega

SOBRE OS AUTORES97

RESPONSABILIDADE SOCIAL

Um desafio para a gestão escolar

Kathy Souza Xavier de Araújo, Especialista, UFPB
Janine Marta Coelho Rodrigues, PhD, UFPB

Responsabilidade social é uma prática corporativa que apresenta reflexos positivos na solução de problemas sociais, na medida em que as organizações passam a assumir a responsabilidade de produzir bens e serviços sociais para a melhoria da qualidade de vida da população.

A organização que adota o conceito de responsabilidade social nas ações que desenvolve, gera progresso social, tendo como fatores de ganhos sociais, a melhor adequação possível entre o capital, o trabalho e a produtividade; sem preocupar-se apenas com o lucro, mas tendo também o cuidado de zelar pela conservação do meio ambiente, além de favorecer social e economicamente as comunidades do seu entorno.

Segundo expõe Calsing (2002), o conceito de responsabilidade social da organização pode ser apresentado a partir de três dimensões:

- Responsabilidade legal: expressando compromissos e condutas inerentes ao cumprimento de obrigações sociais, recolhimen-

to de tributos e de normas regulamentadoras inerentes à saúde e segurança no trabalho.

- Responsabilidade social: implica na execução de projetos cujas ações estejam voltadas para os campos social e educacional, irradiando benefícios para os empregados, parentes e a comunidade onde a organização está inserida.

- Responsabilidade ética: resulta na realização de negócios honestos, na produção de bens e serviços confiáveis e de qualidade, bem como no fornecimento de informações úteis à sociedade sobre o que fazem.

Responsabilidade social é um tema amplo que diz respeito a noção de cidadania organizacional. Assim, ante ao exposto, procura-se nesse artigo demonstrar em que medida a responsabilidade social representa um desafio para a gestão escolar, tendo em vista que o bem-estar social é um dos pilares de sustentação do referido conceito.

ASPECTOS CONCEITUIAIS RELACIONADOS COM RESPONSABILIDADE SOCIAL NA GESTÃO ESCOLAR

Para autores como Leal (1999), Melo Neto & Fróes (1999), Pringe & Thomson (2000) e Torres (2000), dentre outros citados nesse estudo, o tema responsabilidade social, normalmente, aparece relacionado à estratégia global da organização, abrangendo, inclusive, questões de natureza ética, categorias relevantes para uma boa gestão escolar.

Seguindo essa perspectiva, é importante ter claro que, a ética é uma das dimensões presentes na sua conceituação, ajudando a

colocar em prática os valores que resultam na política e filosofia da organização com vistas ao objetivo da sua responsabilidade social no espaço escolar.

Vista sobre esse prisma, a ética possui a função de orientar os objetivos básicos de uma organização, indicando como ela deve cumprir o seu papel e que aspectos são valorizados. Possui também relação muito íntima como o planejamento estratégico, na medida em que este se encarrega de comunicar as ações éticas que esta realiza como agente de promoção social.

Pringle & Thomson (2000) mostram que, a responsabilidade social, é um conceito em que as organizações demonstram a sua visão empreendedora, bem como a sua preocupação com o entorno social em que se acham inseridas.

De forma mais específica, Fleta (*apud* FERNANDES, 2000, p. 1) define responsabilidade social como:

[...] o conjunto de obrigações inerentes à evolução de um estado ou condição com forças ainda não reconhecidas pelo ordenamento jurídico positivo ou desconhecidas parcialmente, mas cuja força que se vincula e sua prévia tipificação procedem da íntima convicção social de que não segui-la constitui uma transgressão da norma da cultura.

A organização socialmente responsável é aquela que, além da ética, ao definir o seu modelo de gestão, preocupa-se com questões como as citadas por Brown (2003), com destaque para os seguintes aspectos: não utilização de mão-de-obra infantil; saúde de seus funcionários; não utilização de trabalhos forçados; segurança no trabalho; liberdade de associação e negociação coletiva; não discrimina-

ção; respeito pelo horário de trabalho; preocupação com questões ambientais; sistema de gestão coerente com o discurso proferido.

Complementando o argumento dos autores acima citados, Damante e Nassar (2002, p.10), acrescentam:

[...] mais que fazer doações ou apoiar ações voltadas à comunidade, as empresas estão descobrindo que atuar em sociedade e no mercado requer uma maior consciência do relacionamento com seus públicos e de ter participação ativa na transferência das mazelas sociais [...].

Seguindo esse ponto de vista, Kringsner (2002) destaca que, o conceito de responsabilidade social, representa uma forma de conduzir as organizações baseada no compromisso contínuo com a qualidade de vida atual e das gerações futuras, por meio de um comportamento ético, que contribua para o desenvolvimento econômico, social e ambiental.

Em síntese, o objetivo das ações de responsabilidade social é de propiciar o bem-estar social e o desenvolvimento sustentável, trazendo benefícios para toda a organização e para a sociedade como um todo.

O GRANDE DESAFIO DA GESTÃO ESCOLAR

Segundo Lück (2009 apud LISBOA, 2014, p.6) o gestor educacional, baseando-se numa gestão democrática e participativa, deve demonstrar interesse pela atuação dos educadores, funcionários e alunos, orientando e incentivando o trabalho em equipe, bem como o compartilhamento de experiências na busca pela conquista de re-

sultados promissores e coletivos, além de estimular a realização de projetos escolares com a finalidade de tornar a qualidade de ensino digna para a clientela.

Ainda sobre o olhar de Lück (2009, p.25) o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o mundo e si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.

O gestor escolar é uma autoridade escolar, é educador e também é administrador. E dentre estas funções o gestor escolar compromete-se com atividades voltadas para o social. Buscar disseminar uma nova cultura organizacional, motivando toda comunidade escolar a despertarem uma preocupação maior sobre as questões de justiça social, da importância do seu papel como cidadão, com atitudes éticas, prestação de serviço à comunidade, dentre outros.

Uma grande dificuldade para a gestão escolar é, portanto, de transformar a comunidade escolar em parceiros, em coautor; trazendo para si as responsabilidades inerentes a escola e principalmente reforçando o seu compromisso com a organização. É exatamente nesse ponto que, segundo Martinelli (1997), reside o desafio de mudar a mentalidade da organização e de seus funcionários, fazendo com que ambos possam entender a perspectiva da responsabilidade social.

A gestão escolar tem como principal negócio orientar e motivar os sujeitos envolvidos da melhor forma possível, fazendo com que eles sejam o diferencial.

As organizações escolares, de fato, estão descobrindo que ser socialmente responsável no trato da sua gestão é um ótimo negócio para elas, pois reduz riscos, melhora o ambiente de trabalho e eleva a autoestima, a reputação, a imagem, entre outros benefícios. Não se trata apenas de filantropia ou caridade, mas sim, de um compromisso das organizações com o social.

Entendemos por ética a forma de traduzir a moral em atos. A moral, por sua vez, indica ordenação de valores, orienta posicionamentos que assumimos em função das decisões que tomamos a cada instante de nossas vidas, nas quais, consciente ou inconscientemente, os valores que orientam as nossas vidas são envolvidos.

A causa social gera projetos que contribuem para a redução das injustiças e desigualdades produzidas pelo próprio desenvolvimento econômico, característico do sistema capitalista. De acordo com Torres (2002), parte do lucro precisa ser devolvido à sociedade, sob a forma de projetos que atestam a responsabilidade social da empresa e o seu novo papel de agente de desenvolvimento do sistema econômico.

É importante destacar o seguinte: muitos projetos têm o caráter filantrópico porque essa é uma dimensão essencial da responsabilidade social das empresas, que também procuram engajar seus empregados em trabalhos sociais voluntários com a finalidade de solucionar problemas futuros para toda a sociedade. Entretanto, essa não é a única dimensão a ser observada nesses projetos, é também fortalecer social e economicamente as comunidades de seu entorno (ASHELEY, 2003).

Observa-se, portanto, que o desafio a ser enfrentado pela gestão escolar, reside na constatação de que nem sempre, o relaciona-

mento da comunidade escolar é harmonioso, ou seja, o conflito de interesses é fator que dificulta a introdução desse conceito na filosofia da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de responsabilidade social representam um desafio a ser vencido pela gestão escolar, porque esse conceito ainda é visto como filantropia, pela maioria das organizações brasileiras. O que está sendo colocado é que, muitas organizações escolares, sequer têm clareza dos benefícios que tais programas podem lhes proporcionar.

No caso da gestão escolar, por exemplo, esses programas contribuem para motivar os funcionários, mediante atendimento de suas expectativas para com a contrapartida que a organização pode lhe dar, pelo resultado de seu trabalho, ou seja, podem obter maior apoio, motivação, lealdade, confiança e melhor desempenho de todos os envolvidos.

Além disso, os resultados operacionais, advindos das ações de responsabilidade social, são contabilizados no balanço social da organização, um novo conceito utilizado para mostrar que, tais resultados não expressam a frieza dos números, representados pelos lucros no caso das instituições privadas, auferidos na exploração da sua atividade econômica, mas uma preocupação com dados sociais, expressão das ações em prol do atendimento das demandas da comunidade.

Contundentemente, é possível afirmar que as empresas precisam ter clareza de que o social também é importante e faz a diferença.

Portanto, o alerta deixado por este artigo é de que as organizações, independente de seu porte ou área de atuação, busquem entender e por em prática as ações de responsabilidade social, as quais devem fazer parte da sua visão e missão de negócio, representando ganhos para si e para a sociedade, para os seus funcionários, para os fornecedores e, para os consumidores em geral, além do próprio Estado.

Em suma, ser uma organização responsável implica em exercer o papel social externa e internamente, buscando uma sociedade mais justa e que promova o desenvolvimento humano, incorporando iniciativas sociais nos seus processos gerenciais, de modo que os benefícios daí decorrentes atinjam, não só aos empregados, mas também seus parentes e a comunidade onde a organização está inserida, sem qualquer discriminação.

Evidenciamos a importância das ações de responsabilidade social praticadas no âmbito escolar. De um lado um tema junto a sociedade que faz parte da realidade de algumas organizações que se propõem a contribuir com o dever social. E de outro ponto como sendo uma oportunidade que a escola proporciona aos seus funcionários, alunos e voluntários de praticar a solidariedade em geral. Além de a escola repaginar sua imagem, aumentando a credibilidade e confiança.

Esperamos que este estudo preliminar promova uma melhor compreensão, assim como propicie novos questionamentos do que se propõe a responsabilidade social na gestão escolar, pois ações neste âmbito, quando incorporadas as estratégias do modelo de gestão adotada na organização, proporcionam benefícios a toda comunidade envolvida.

REFERÊNCIAS

ASHELEY, P. A. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2003.

BROWN, M. **Ética nos negócios**: como criar e desenvolver uma consciência ética dentro das empresas, visando tomadas de decisões morais e socialmente responsáveis. São Paulo: Makron Books, 2003.

CALSING, Eliseu F. Responsabilidade social da empresa. In: **Fórum responsabilidade e balanço social**. São Paulo: SESI, 2002.

LEAL, G. **CNI: O futuro da indústria no Brasil e no mundo os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTINELLI, Antonio C. **3º setor: desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MELO NETO, F.; FROES, C. **Responsabilidade social e cidadania empresarial: a administração do terceiro setor**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

PRINGLE, H.; THOMSON, M. **Marketing social: marketing para as causas sociais e a construção das marcas**. São Paulo: Makron Books, 2002.

TORRES, C. **Fórum estado e sociedade**. Rio de Janeiro: SESI/LTDS, 2000.

A CONSTRUÇÃO DO SABER NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA

Aureliana da Silva Tavares, Doutoranda, UFPB
Basílio Henrique Pereira Júnior, UFPB
Silvestre Coelho Rodrigues, Doutor, UFPB

O ato de educar é algo que vai além do complexo domínio da teoria científica. Segundo Cury (2004) no livro “Você é Insubstituível” expõem claramente em suas entrelinhas a importância que cada ser é para o funcionamento das relações sociais, sejam elas pessoais ou interpessoais do espaço escolar.

Para que possamos desenvolver uma boa aprendizagem, o olhar na temática dos relacionamentos pessoais e interpessoais no espaço escolar é algo de muita importância. Analisando o processo de ensino-aprendizagem no seu contexto mais amplo e partindo do princípio de que a aprendizagem ocorre de dentro para fora: do aluno ser acolhido, respeitado, valorizando de fato seus conhecimentos. Assim, Freire complementa tais ideais afirmando que

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repressões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em

conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito em sua própria história (FREIRE, 1991, p. 16)

O espaço escolar é muito mais que puro ambiente de conhecimento científico é também um lugar de comunhão, de amorosidade, respeito, compaixão com o próximo, não importa se você seja o aluno da periferia, a merendeira da escola, a professora ou a gestora escolar. A construção do ambiente escolar nasce da visão de que é um lugar onde se aprende com respeito, sem opressão ou imposição de classe.

O bom relacionamento no campo educacional, é premissa básica de um local que se possa construir harmonia não apenas com o seu Eu interior, mas, em conjunto, um clima de respeito, compromisso, ética, que de fato busque tratar todos de forma igual sem distinção de raça, cultura ou classe social. Que a inclusão seja realizada de forma ampla sem discriminação ou tratamentos de segregação. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma

Artigo I - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Sem dúvida a temática abordada inclui todos os seres humanos como possuidores de direitos com uma proteção mais ampla, assegurando seus valores intrínsecos e torna um passo muito importante para a vida em sociedade.

Entretanto, o reencontro do amor pela vida, da aprendizagem de cada ser humano, seja também o resgate da autoestima de

cada um, a valorização e do respeito do ser mais. Este resgate esta relacionado a fatos importantes das nossas relações pessoais ou interpessoais existente no espaço escolar e que devemos identificar e valorizar.

O trabalho coletivo no espaço escolar de viver em comunhão, de ajudar uns aos outros, de serem amigos e compromissados em aprender e entender o mundo maior que nos circundam, nos faz entender como é importante a valorização de cada ser, independente de suas particularidades.

A valorização do ser para o mundo, o respeito que devemos ter e a forma como devemos ver um mundo melhor são atitudes construídas cotidianamente e aprofundada cada dia.

APRENDIZAGEM: UM ATO DE AMOR QUE SE CONSTRÓI EM COMUNHÃO

A construção da aprendizagem para as necessidades da vida cotidiana também pode ser analisada como uma autoestima, uma retomada do amor pela vida, valorizando os desafios que cada um de nós já passou ou ainda poderá passar e em conjunto trabalhar na busca da superação.

A construção da felicidade no espaço escolar favorece o desenvolvimento na aprendizagem do aluno. Torna-se um processo contínuo de bem-estar, conciliando o mundo interior e exterior, a felicidade, nesse entendimento, não como absoluta, mas como momentos harmonizantes e de equilíbrio.

Para tanto, o diálogo não pode deixar de existir nessa construção do saber. O diálogo na prática educativa é a porta de entra-

da para o entendimento das questões sócio política econômica que mantem viva a força dos poderes sociais.

Buber (1878 – 1965) esclarece a importância do diálogo nas relações pessoais e interpessoais quando diz que mesmo sujeito aos obstáculos e problemáticas que a vida oferece

[...] o homem que vive dialogicamente conhece, ele também, uma unidade vivida. É esta justamente unidade da vida que, uma vez verdadeiramente conquistada, não se rompe mais por transformação alguma, não é mais rasgada em dois, em vida cotidiana da criatura e em “deificadas” horas de exaltação; é a unidade sem lacuna, sem ocultamento, da perseverança na concretude, em que é ouvida a palavra e em que é permitido gaguejar uma resposta. (BUBER, 1982 , p.60)

A construção da aprendizagem com base no diálogo mútuo, no respeito, no compromisso do ato de ensinar e aprender ao ensinar desenvolve na práxis um conhecimento fortalecido pela unidade vivida. A aprendizagem nesta unidade vivida permite a construção da segurança e confiança do educando.

Segundo dados apresentados em 2018 pelo Fundo das Nações Unidas (UNICEF) cerca de 150 milhões de Jovens entre 13 e 15 anos de idade já foram vítimas de violência dentro e fora do ambiente escolar por parte dos seus colegas de convívio na escola.

No mundo as emoções, as palavras, elemento de construção da aprendizagem vivida, fundamenta nas verdadeiras necessidades do educando, na valorização do mundo imediato, na construção do ser. No entanto, para construir um ambiente escolar harmonioso, feliz, trabalhar as emoções e educá-las para superar as perdas e as

frustrações é um dos fundamentos que compõem a construção do ambiente escolar favorável a uma aprendizagem contínua.

Com base nos dados de violência apresentados no espaço escolar percebemos que o trabalho desenvolvido pelos gestores requer uma administração baseada em uma prática educativa significativa, em termos de qualidade, compromisso, afetividade, segurança e respeito. Se cada participante do processo educativo estiver feliz e em paz, para ser capaz de gerenciar seus próprios pensamentos e contribuir no melhoramento do ensino e da aprendizagem nas escolas, muitas ações de violência poderão ser evitadas.

A essência da necessidade de um trabalho em comunhão com familiares, amigos e equipe escolar no compromisso da aprendizagem e a defesa em prol de um ambiente harmonioso, com amorosidade, respeito ao próximo e compromisso no processo do ensino-aprendizagem, favorece a construção do Ser Mais. Assim, Freire reflete sobre essas ideias afirmando que o

[...] *Ser Mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. (FREIRE, 1982, p.86)

É no trabalho em comunhão que poderemos superar os obstáculos enfrentados na sociedade, no ambiente escolar, na relação Eu e Mundo. A construção do Ser Mais retrata a importância da essência do existir com agir e não acontece isoladamente. Esse processo se dá, no trabalho em equipe, na valorização do próximo, no respeito mútuo.

Para estar de bem com o mundo é necessário que primeiro se esteja de bem consigo mesmo. A boa relação entre os seres humanos com o universo depende de seus comportamentos, e suas ações. No entanto, sabemos que as relações interpessoais se dão mutuamente. Assim, para que possamos nos relacionar melhor com o próximo é necessário que estejamos primeiro de bem conosco mesmo, para que assim aconteça com as demais relações.

As vezes um simples gesto de cumprimento, um bom dia, uma boa tarde, uma boa noite, chamar as pessoas pelo seu próprio nome, são pequenos tratamentos que pode fazer com que as relações se procedam de forma bem mais prazerosa.

O respeito pela preservação do nosso meio ambiente também é uma forma de relação interpessoal, pois uma vivencia em um ambiente harmonioso estimula o bem estar e agrada os que ali buscam tranquilidade. Por isso se cada um fizer o mínimo pelo seu meio social, como respeitar as diferenças, as opiniões divergentes, tratar o próximo com respeito independente de sua posição social ou institucional, favorecerá uma convivência harmoniosa onde todos se sentirão bem e construirão um ambiente saudável.

A IMPORTÂNCIA DO VIVER BEM EM UM AMBIENTE ESCOLAR

O ambiente escolar retrata um espaço que haja uma aprendizagem contínua, capaz de formar o educando para as necessidades da vida com base em um olhar crítico para as organizações sociais. As relações interpessoais existentes neste ambiente se procedem da mais variada forma, e este é um ponto em que se deve trabalhar. Que estas formas de relacionamento aconteçam com base no respeito ao

próximo, com amorosidade, construindo um espaço de harmonia. Assim podemos dizer que

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. À análise da realidade. Não pode fugir a discussão criadora, sob pena de ser uma farsa(FREIRE, 2007, p.104)

Tal enunciado, é coerente dizer que o processo de ensino-aprendizagem é algo que deve ser construído de dentro para fora analisando e entendendo as reais condições dos educandos nos espaços escolares. Partindo do princípio que devemos ter o cuidado de conhecer a origem de seus educando, seus espaços de convivências, suas formas de relacionamento com a sociedade para que só assim tentemos evitar comportamentos agressivos e violentos no espaço escolar.

Se buscarmos analisar e conhecer o mundo imediato dos nossos educandos serão ações educativas que se estendem não apenas na construção do conhecimento, mas também em uma maneira de sabermos com quem estamos nos relacionando no espaço escolar. Tais ações podem evitar surpresas relacionadas a atos de violência.

A relevância de tratarmos desse tema baseia-se nos altos índices de violências que estão acontecendo não só entre alunos, mas também com toda equipe escolar. Então, o que está acontecendo com nossos alunos que estão provocando tantos atos de violência?

Tais questões sociais, fazem com que problemas ocultos da vida dos educando venham a tona de forma agressiva e a sociedade precisa se preparar através do desenvolvimento coletivo em prol dessa situação. Que a ação dos psicólogos, assistentes sociais, edu-

cadres e alunos possam desenvolver trabalhos que mobilize de forma efetiva tais atitudes apresentadas por determinados alunos com relação às atitudes de violência que prejudicam a harmonia, a paz, a segurança. Assim, devemos construir a ideia de que

A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar essa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (FREIRE, 1991, p.16)

Assim entendemos o espaço escolar como um local de criatividade, de construção do conhecimento, um ambiente harmonioso que se constrói afeto nas relações entre os homens implicando fervorosamente em seus estados de desenvolvimento afetivo, cognitivo, pessoal e social uma autoestima positiva.

O diálogo é um dos pontos mais importantes que precisa existir nas relações do espaço escolar. É através do diálogo que conseguimos entender o que de fato está se passando entre os nossos educando e em comunhão tentar solucionar.

É através da construção da consciência de que o desenvolvimento de um trabalho em comunhão, com respeito, compromisso e amor torna-se mais forte e ajuda os educandos a se sentirem cada vez mais capazes no saber-fazer como ato político. Assim, podemos dizer que

Esse saber-fazer não pode ser um momento que precede o horizonte político, pelo contrário, ele é já uma concretização de uma determinada linha política. Todo saber-fazer contém certa visão de mundo e é um ato político no qual se concretizam certas intenções sociais gerais (SAVIANI, 2011, p. 96).

A construção do saber-fazer apresentado retrata a importância que cada ser deve ter com sua história, com seu mundo imediato, com sua forma de pensar e agir. Tais fatos, se valorizado, no espaço escolar desenvolvem uma autoestima positiva tornando o educando capaz de conquistar, de amar, de ser amado, de respeitar e ser respeitado, ser visto de igual para igual pelo meio inserido, além de se sentir um ser ativo, participativo e valorizado.

Toda via podemos dizer que a importância de viver em harmonia em um ambiente escolar está relacionada com o compromisso ético, o respeito ao próximo, a fraternidade e a comunhão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias apresentadas ao longo deste artigo apresentam reflexões em que estão acontecendo às organizações sócias e afetivas no espaço escolar. A importância de vivermos bem uns com os outros são atitudes em que todos tendem a ganhar.

A construção da consciência de que o processo de ensino aprendizagem acontece de forma favorável em um ambiente tranquilo, em que haja o respeito um com o outro independente das posições sociais, culturais ou hierárquicas é um dos pontos relevantes apresentados nas entrelinhas do artigo.

Durante a construção deste artigo percebemos a importância de construirmos nas relações pessoais ou interpessoais um ambiente de compaixão com o próximo. O respeito também é um dos elementos que compõe tais iniciativas.

O viver bem no espaço escolar é um tema relevante diante dos altos índices de violência apresentados por diversas pesquisas dentre elas a da UNICEF. As violências verbais e físicas são atitudes de desrespeitos não só entre alunos, mas no contexto mais amplo: entre alunos e professores, professores e alunos, direção e alunos e assim entre todas as pessoas que constituem o espaço escolar.

Não podemos deixar de perceber a importância de desenvolvermos pesquisas em que apresentem fatos contextualizados em ambientes escolares e que precisam ser analisados para buscarmos possíveis superações.

O desenvolvimento de estudos que trata das relações do Eu e o mundo no contexto escolar objetivando o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica, significativa como ato político constrói uma valorização nos educandos tornando-os um Ser Mais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Nações Unidas. **UNICEF**: metade dos adolescentes no mundo são vítimas de violência na escola. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/unicef-metade-dos-adolescentes-no-mundo-sao-vitimas-de-violencia-na-escola/>> Visitado em: 28 de abril de 2019.

CURY, Augusto. **Você é Insubstituível**. Editora Sextante. 2004.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> Visitado em: 26 de abril de 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. São Paulo. Editora Cortez. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. 11ª edição.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 30ª edição. 2007.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Coleção debates. Editora Perspectiva. 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS a importância da Inclusão no Espaço Escolar

Laudicéia Teixeira Lins, Especialista, CINTEP/PB
José Romário Araújo da Silva, Mestre, UFPB

O presente trabalho trás o foco sobre o tema inclusão, tema bastante discutido e debatido, em especial pelos educadores e educadoras, que por sua vez encontram-se em um labirinto de medo e anseio por abrir novos caminhos para aqueles que há muito tempo almejam uma verdadeira inclusão. A prática pedagógica crítica e porque não dizer mais humana leva a uma libertação para aqueles que necessitam de mais apoio e acolhimento, por enfrentar maiores dificuldades, em termos de educação, as crianças e jovens que apresentam algum tipo de deficiência necessitam desse olhar mais humano.

Para que toda a organização educacional funcione de forma a atender a todos os sujeitos com suas especificidades, se faz necessário *a aplicação das leis e documentos que norteiam* esta temática. Para a construção de uma sociedade igualitária e uma educação verdadeiramente inclusiva podemos analisar o que a constituição de 1988, no seu artigo 205, ressalta que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para

o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015, p.60).

O Estado por sua vez deve proporcionar condições adequadas para que todos/as os cidadãos/ãs tenham as mesmas oportunidades de adquirir conhecimento e desenvolver suas potencialidades. Esta mesma premissa é bem aplicada para as pessoas com deficiência, pois elas encontram em seu caminho maiores dificuldades, pela sua própria condição, e por este motivo deve-se ter um olhar mais cuidadoso e especial para com estas crianças e jovens que tenham algum tipo de deficiência, para que elas tenham o direito garantido de desenvolver-se intelectual, fisicamente e socialmente. Para tanto, é necessário o engajamento de toda a sociedade, do Estado, da família e da educação.

A construção de uma sociedade acolhedora, crítica e que respeite as diferenças começa com um bom trabalho na educação. Para tanto os educadores/as devem refletir sobre suas práticas e propor adquirir novos conhecimentos que os/as possibilitem a trabalhar melhor nesta temática, elevando a educação ao um patamar onde todos os excluídos tenham a possibilidade de exercerem sua plena cidadania. Neste sentido buscaremos compreender melhor a formação inicial e continuada dos/as professores/as, na busca de novos conhecimentos sobre a inclusão.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS RUMO À INCLUSÃO

O debate da formação dos/as professores/as para a diversidade e inclusão, tem ganhado destaque no âmbito das Universidades

e na sociedade civil, pois ele se torna necessário, haja vista o grande número de pessoas com deficiências ocupando os espaços escolares com a necessidade de serem incluídos, reconhecidos e visibilizados como pessoas de direito. Segundo as autoras Nunes, Tavares & Rangel:

A educação inclusiva do século XXI almeja a construção de uma sociedade crítica, emancipatória com olhar direcionado a aceitação de todos, exercendo os mesmos direitos e para que isso aconteça, a formação inicial dos sujeitos da educação vislumbrará a perspectiva de um projeto político dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia voltados para as teorias e práticas inclusivas (NUNES, TAVARES & RANGEL, 2018, p.148).

As falas das pesquisadoras denotam um cuidado para com a formação inicial dos/as profissionais da Pedagogia e das respectivas áreas de conhecimento citadas acima, o que implica-nos reconhecer que o debate da inclusão ultrapassa a área da educação, abrangendo à todos espaços da sociedade e do saber, para que não se limite apenas aos âmbitos escolares. Segundo Nunes, Tavares & Rangel (2018), há um número incipiente de disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia, voltadas para a formação de profissionais para a diversidade e inclusão, o que segundo as autoras sobrecarrega os/as profissionais em sala de aula, pois lhes faltam uma formação mais adequada para lidar com crianças com deficiências intelectual, visual, auditiva e motora.

Rodrigues & Rodrigues (2012), analisam os impactos das universidades na formação dos/as profissionais, que segundo eles na sua prática de atuação precisam exercerem atividades de transformação social, que saibam lidar com a diversidade, ou seja promovendo-

do ações concretas para a construção da cidadania e emancipação humana na comunidade em que estão exercendo suas funções, culminando na perspectiva da inclusão. A fala dos autores nos mostra que a formação é muito necessária, haja vista que ela precisa está voltada para a construção de uma sociedade que prima pela igualdade e equidade social.

Dentro das escolas os profissionais da educação promoverão esses mesmos dispositivos, consolidando o prisma da emancipação humana e social. Sem a formação inicial e continuada dos/a professores/as e o compromisso ético e moral com sua profissão, eles/as não conseguirão melhorar o ensino e não tampouco saberem lidar com as diversidades dentro das escolas, principalmente com os/as alunos/as com deficiências.

Nas palavras de Freire:

A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão. (FREIRE, 1996, p.65).

Dentro desse viés percebemos que a formação docente ultrapassa as barreiras do formalismo acadêmico de formar por formar, mas entende que é preciso construir uma escola cidadã capaz de promover o empoderamento das diversidades e especificidades, principalmente os/as alunos com deficiências, onde estes devem se sentirem valorizados, amados e que possam desenvolver suas capacidades cognitivas, sensoriais e sociais, a partir de seus interesses e de suas necessidades enquanto sujeitos históricos de direitos.

Na concepção de Almeida (2019), não se deve focalizar nas deficiências e esquecer das capacidades de criação e superação, pois muitas vezes a rotulação desses sujeitos sociais tem inibido sua criatividade e capacidade de desenvolver-se plenamente suas habilidades, por isso a contribuição de cada sujeito que está no espaço escolar que não pode ser apenas responsabilidade dos/as professores/as, mas de todos/as que compõe os âmbitos educacionais. Segundo a autora:

Não podemos pensar em Educação Inclusiva sem pensar o ambiente inclusivo, não somente do ponto de vista legal, do número de matrículas, do recurso pedagógico, que também são fatores importantes, mas, sobretudo, da qualidade do que está sendo oferecido, e, principalmente, de como esses sujeitos estão sendo incluídos pelo professor, pelo colega de sala, pela gestão da escola e por todos aqueles que fazem a comunidade escolar. A Educação Inclusiva acontece a partir da posição/ação de cada um dos sujeitos participantes do processo educacional (ALMEIDA, 2019, p.27).

Com base na ideia apresentada, poderemos ser sujeitos transformadores para a aplicabilidade da Educação Inclusiva, quando cumprimos a responsabilidade social, em visibilizar o outro não apenas como o/a coitadinho/a ou o/a incapacitado/a, mas como aquele/a que potencializa e transforma sua realidade social enquanto agente que constrói e ocupa espaços que historicamente lhes foram negados.

A seguir continuaremos o nosso debate sobre a inclusão, especificando através dos dispositivos legais como as Leis para a inclu-

são educacional são necessárias para a promoção e valorização dos sujeitos sociais com deficiências.

INCLUSÃO EDUCACIONAL: O OLHAR NECESSÁRIO

Compreendemos a dinamicidade do processo de inclusão, haja vista que a escola contribui de forma efetiva para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária onde todos/as possam ter a possibilidade de garantir os direitos necessários para o exercício de sua cidadania que só será concretizada na medida em que os sujeitos sejam inseridos/as em todos os contextos sociais, principalmente com o direito a educação. É importante ressaltar que está no espaço educacional não significa está incluso, a inclusão só acontece de fato quando existem possibilidades de fortalecimento e desenvolvimento da pessoa, onde seja capaz de ultrapassar as barreiras da desigualdade.

Neste sentido, o sistema educacional tem evoluído, pois as crianças com deficiência são integradas em escolas regulares, fazendo com que elas interajam com os/as demais colegas, agregando assim valor ao seus conhecimentos e crescimento enquanto pessoa, por outro lado os/as alunos/as tidos como “normais” também tem a oportunidade de conviver com a diferença, aprender a respeitar o próximo com suas diversidades.

No entanto, para o melhor desenvolvimento das crianças e jovens com deficiências existem as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são necessárias para a inclusão, haja vista a grande necessidade e demanda para corroborar com o desenvolvimento das crianças com deficiências, pois nesses espaços funcionam

salas multifuncionais que devem atender esses/as educandos/as em horário oposto ao da escolar regular, compostos por profissionais da educação como pedagogos/as com habilitação na área de inclusão, assim como também psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2013, p.164).

Essas salas são necessárias e precisamos compreender que a inclusão prima pelo acesso e permanência dessas pessoas e não apenas estando no espaço escolar como uma forma de integração, que vê apenas como necessária a entrada desses educandos/as com necessidades especiais sem possibilitar melhorias para continuidade de seus estudos e seu desenvolvimento, físico, psíquico e social.

Também não podemos pensar em segregação onde estando no espaço educacional são menosprezados ou vistos como inferiores ou anormais. Nem tampouco devem ser excluídos da escola por não serem “normais” pelo contrário a inclusão de fato não desagrega, não faz acepção, nem exclui os diferentes, ela inclui, respeita, valoriza e potencializa as capacidades de cada pessoa, independentemente de

sua limitação ou especificidade. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146 de 2016:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Essa lei veio visibilizar a pessoa com deficiência, haja vista que o Brasil demorou 25 anos para aprová-la, pois desde 1990 várias discussões norteavam a questão da inclusão, entre estas, ressaltamos a Conferência Mundial Sobre a Educação para todos na cidade de Jomtien na Tailândia e que produziu um documento chamado Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e que em seu artigo terceiro afirmava que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (JOMTIEN, 1990, p.04).

Nesse momento que foi produzido esse documento ainda predominava a nomenclatura pessoa portadora de deficiência, algo que hoje não se utiliza. A partir dessa Conferência Mundial, um novo olhar para a educação das pessoas com deficiências foi pautado como necessário para suprir as necessidades e disparidades educa-

cionais que ocorreram ao longo da historiografia humana e que hoje precisa ter efeitos positivos, com políticas públicas que valorizem a pessoa humana em sua essência com suas especificidades.

Para tanto, nosso trabalho buscou enfatizar a realidade e as dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens com deficiência e as leis que possibilitam melhoria da educação desses sujeitos com necessidades especiais com a inclusão e a valorização de suas singularidades e identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática inclusão abordada neste trabalho teve por objetivo a reflexão sobre o assunto, o qual é da maior relevância, para podermos caminhar rumo a uma sociedade livre de preconceitos em relação aos deficientes, e aceitar o próximo com suas diferenças, sejam elas quais forem.

Para tanto, debatemos sobre a formação inicial e continuada dos professores/as, a importância acadêmica para esses profissionais poderem prestar uma melhor educação inclusiva para alunos com deficiência e para que estes possam ter um melhor aprendizado, levando-os a se tornarem cidadãos conscientes e suas dificuldades, mas também de suas potencialidades.

Outro ponto discutido foi sobre um olhar mais cuidadoso e apurado em relação àqueles que enfrentam diversas dificuldades em seu dia a dia, seja na escola ou em qualquer outro espaço social, por causa de sua condição de deficiência, estas pessoas tem os mesmos direitos em relação a educação formal e regular, direito a frequentar

o ensino regular e quando necessário a ter uma ajuda mais especializada para suprir suas necessidades educacionais.

O assunto não se encerra neste trabalho, ele vai além, pois almejam uma sociedade livre de preconceitos e de aceitação do próximo com suas diversidades, para que possamos construir uma sociedade igualitária, justa e mais humana, e para que isso aconteça é necessário que pelo menos a maioria dos educadores/as se desponham em se capacitar a cada dia mais, e assim prestar uma educação de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Welita Gomes de. Educação Inclusiva: Reflexões Sobre a Construção das Identidades e Diferenças. In: ARAGÃO, Wellington Alves; MELO, Elma Nunes de. (Org.). **Educação Popular e Inclusiva: Contextos e Textos Interdisciplinares**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL, **Lei 13.146/2016**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

BRASIL, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. In: CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone. (Orgs.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

DECLARAÇÃO, Mundial Sobre Educação para Todos: **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 12 dezembro de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

NUNES, Ana Maria Mendes Barreiro; TAVARES, Aureliana da Silva; RANGEL, Maria José. Formação Inicial: A Educação Inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: RAMOS, Isolda Ayres Viana; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. (Org.). **Teorizando a Prática e Praticando a Teoria: Expressões de Docência**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; RODRIGUES, Silvestre Coelho. Reflexões sobre a Universidade e a Formação de Profissionais para Lidar com a Diversidade. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho. (Org.). **Construindo Trilhas, Refazendo Caminhos: Alguns Pontos de Reflexão Sobre Educação e Diversidade**. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2012.

ANDRAGOGIA

Uma breve visão histórica com vistas a contemporaneidade, na formação docente

Eloide Teles Silva Grisi, Mestranda, UFPB
Aureliana da Silva Tavares, Doutoranda, UFPB
Janine Marta Coelho Rodrigues, PhD, UFPB

A formação docente tem sido pauta geral nos mais diversos vieses educacionais. E quando esta formação envolve o ensino a adultos as discussões se acaloram consideravelmente. Este artigo busca apresentar o termo “andragogia” que surgiu pela primeira vez em 1833, pelo pedagogo Alexander Kapp, (Soest, Alemanha, 1799 - 1869), interessado em desenvolver aprendizagens em sala de aula, no cotidiano escolar do século XIX. Este termo está relacionado diretamente a educação para adultos e adultas, terminologia que provém do grego andros – adulto – e agogus – guiar, conduzir. (LITTO e FORMIGA, 2009).

Ao longo dos anos a andragogia foi ganhando espaços consideráveis entre os estudiosos da área. Por compreenderem que seria uma definição mais característica do desafio da construção dos saberes relacionados aos alunos e alunas da Educação de Jovens e

Adultos. Este termo se propagou na Europa, mas também em diversos países da América Latina.

Assim, no Brasil Gil (2011), apresenta o educador, filósofo e historiador Malcolm Knowles (Montana, Estados Unidos, 1913 - 1997), como o pai da andragogia, o qual a define como “arte ou ciência de orientar adultos a aprender”. Esta terminologia objetiva uma melhor qualidade da educação e a valorização docente. Consequentemente, torna-se um conceito amplo em educação para jovens e adultos, nas mais diversas fases de vida do/da adolescente ao idoso e idosa. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também usam esse termo na educação continuada.

Paulo Freire, patrono da Educação brasileira, utiliza a andragogia na prática, mesmo sem utilizar a terminologia, quando aborda e exemplifica as possíveis orientações para homens e mulheres adultos aprenderem por meio de suas vivências; isto é, a experiência que eles e elas trazem são enriquecedoras ao ensino aprendizagem. Freire (1987, p. 49) apresenta a importância da dialogicidade, em uma visão andragógica, quando diz:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

O diálogo, característica marcante da prática educativa freireana, possibilita uma aproximação com o educando e a educanda,

valorizando seus conhecimentos prévios, suas culturas, suas regionalidades. A educação como ato político nasce do ensejo das relações interpessoais, da valorização do seu mundo imediato como processo de conscientização. O educador e a educadora progressistas têm um papel fundamental na construção do saber, pois é através deles, como mediadores, que o processo de aprendizagem é gradativamente construído.

Imbernón (2016), diz que docentes, em sua profissionalidade, influenciam as pessoas a emancipação, isto é, a educação as torna mais independentes do poder econômico, político e social. O autor discute os conhecimentos que um professor e uma professora devem ter e sobre a definição de suas funções profissionais. Esta abordagem contribui na formação docente na medida que a busca contínua do conhecimento pedagógico pelo/a professor/a fundamenta-se na qualidade do ensino que chegará aos discentes. O mesmo defende que a busca do conhecimento pedagógico especializado pelos docentes, quando unido à *práxis*, os resultados tornam-se satisfatórios para a sociedade.

É com base na dialogicidade que este estudo apresentará uma breve visão contemporânea, na formação docente, pautado na andragogia. O diálogo que defenderemos, apresenta características da valorização do mundo dos educandos e das educandas, sua cultura, sua base econômica, a constituição como sociedade. O processo de conscientização no viés educacional soma na relação com o meio, possibilitando um debate da educação como um ato político.

OS VIESES PERCORRIDOS PELA ANDROLOGIA NO ATO DE EDUCAR

A andragogia permeia premissas importantes quando o docente e a docente evidenciam o respeito ao adulto e adulta discentes, fomentando a necessidade do saber. Tais ideias nascem da importância, enquanto discente, em construir a consciência de que é fazedor e/ou fazedora de sua própria história. Podemos descrever tais ideias no ideário de três teóricos consagrados: Gramsci (1989), Dewey (1959) e Freire (1987). O primeiro, Gramsci (1989), insere a motivação ao aprendizado, com valores intrínsecos por meio da práxis, o segundo, Dewey (1959), em relacionar tais contextos como de utilidade aplicada para as necessidades da vida cotidiana, e o terceiro, Freire (1987), complementa que as experiências pessoais são diretrizes ao aprendizado. Portanto, tendo como base a apresentação das ideias destes três teóricos podemos afirmar que a andragogia é uma ciência que viabiliza a reflexão das experiências pessoais, com um olhar crítico as imposições ocorridas na sociedade, com base na reflexão para a vida.

Os novos desafios na arte e ciência em educar adultos a aprender, implicam essencialmente em reestruturação curricular como também para uma formação docente problematizadora. Imbernón (2016) levanta questionamentos quanto ao futuro docente ao transcorrer a fragilidade formativa dos e das profissionais docentes em meio a realidade atual que inclui desde o alto índice de analfabetos adultos no Brasil, dados apresentados pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE/2016), até a velocidade das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação), no mundo. Estes fatos

remetem indagações no presente e para o futuro desses profissionais docentes, sem menosprezar o caminho histórico percorrido até a atualidade, na construção da educação. Com base em tais ideias indagamos: Como atender ao alunato adulto nas mais diferentes condições de inserção, no universo educacional?

Tais reflexões levantam questionamentos das práticas docentes, sobre o papel do educador e da educadora enquanto mediadores do conhecimento construído gradativamente no espaço escolar, conforme aponta Soares (1996). Este conhecimento contextualizado com suas necessidades favorece um estímulo e crescimento no ato de aprender e seu significado para a vida. O significado do conhecimento é capaz de desenvolver no cidadão e na cidadã uma consciência de que a educação é uma ferramenta que contribui a uma melhor qualidade de vida, uma valorização do seu papel político na sociedade.

Já o entrelaçamento das categorias utilizadas no ideário freireano como: educação crítica, cultura, leitura de mundo, possibilitou entender que a leitura crítica de mundo é uma construção necessária, principalmente a partir de práticas educativas voltadas para a valorização do mundo imediato dos educandos e das educandas. Tais práticas podem favorecer o desenvolvimento de uma educação esclarecedora sobre a essência do mundo destes educandos, suas necessidades e sentidos. Essa educação valoriza sua existência e importância para o desenvolvimento da consciência política de mundo.

A educação emancipatória defendida por Paulo Freire (1996), favorece a motivação e a curiosidade de descobrir coisas novas para todos e todas que estejam envolvidos. Para essas descobertas são exploradas a leitura de mundo, que vem sempre antecedida pela lei-

tura da palavra, característica marcante quando se trata dos e das discentes da Educação de Jovens e Adultos. Na realização da leitura de mundo, a criticidade é um fator primordial. O/a educando/a, adulto/a ou idoso/a, prepara-se para ser o/a agente do desenvolvimento de seu aprendizado. Esse processo acontece através de diálogos por meio dos quais são esclarecidas responsabilidades sociais e políticas. Assim, toda construção de conhecimento é desenvolvida através de uma troca de saberes.

FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS A ANDRAGOGIA NA CONTEMPORANEIDADE

Imbernón (2016), aponta que a formação docente é um elemento essencial, porém não é único, quando a pauta é o desenvolvimento profissional do professor e da professora, com vistas a andragogia. Destaca ainda que, a formação continuada docente transcende aos aspectos pedagógicos, pois está vinculada a valores intrínsecos, possibilitando aos docentes uma atuação também como agentes sociais. A dialogicidade existente nas trocas de experiências entre docentes e discentes adultos e adultas é capaz de provocar melhorias na estrutura social envolvida.

O mercado capitalista, conforme apresenta Mészáros (2005), está em contínua transformação. Os educandos e as educandas precisam compreender que o meio em que vivem constitui uma sociedade. Não devem se vergonhar da situação em que vivem, porém, devem lutar para que seus pares consigam juntos uma melhor qualidade de vida, mesmo em uma sociedade capitalista.

Isto influencia diretamente a educação, que por sua vez, apresenta uma transformação lenta, principalmente por negligências a dialogicidade. A educação é um ato político que contribui para a superação dos problemas dos educandos e educandas que vivem a margem da sociedade. Entretanto, com a formação de indivíduos eficientes, aptos a contribuir para o aumento da produtividade na sociedade, estará se cumprindo na equalização social. (SAVIANI, 1989). Isto é, uma superação da marginalidade, que reforça laços sociais, e que promove coesão e integração entre cidadãos e cidadãs como indivíduos únicos, porém no corpo social. Com esta visão de mundo temos uma educação autônoma.

Há de se considerar a Educação a Distância, que a cada dia cresce a oferta nas instituições educacionais, também como fruto deste mercado capitalista que tem “pressa” em “formar” trabalhadores capazes de suprir as necessidades mercadológicas. Isto por sua vez abre grandes questionamentos no âmbito educacional por se caracterizar em uma educação bancária. Os e as docentes estão preparados e preparadas para esta modalidade a distância, considerando os diferentes públicos de adultos e adultas que optam por este mecanismo de aprendizagem? Litto e Formiga (2009), comentam que a educação de adultos e adultas “no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis”. Este fato enfraquece esta modalidade emergente de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos, se bem estruturada e argumentada possibilita aos educandos e educandas ações de sujeito de suas histórias. Este fato começa a surgir a partir do momento em que discentes começam a fazer reflexões sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais eles e elas se esforçam no sentido

de ampliarem esta prática, mais poderão se manifestar diante dos problemas sócio-político-econômicos que os afetam. Isto é, na medida em que o homem e a mulher tomam consciência de sua importância na construção de seu contexto, fazendo reflexões, comprometendo-se com seu entorno, eles estarão construindo em si próprios uma nova visão de mundo, mais crítica e mais consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos nesta pesquisa alguns esclarecimentos das muitas dificuldades na formação docente, assim como problemáticas voltadas a negligências dos debates sobre a formação para jovens e adultos; ausência de assessores, e a capacitação, na maioria das vezes, em um contexto individualista. Podemos apontar que a direção de instituições educacionais juntamente com seus docentes e comunidade envolvida deveriam analisar e retomar todos os vieses que permeiam uma formação docente, a fim de juntos avaliarem todos os possíveis obstáculos encontrados.

Desta forma haveria uma aproximação mais real as problemáticas que norteiam a educação de adultos e adultas. Isto posto poderiam ocorrer maiores avanços em elaboração de medidas nas diretrizes educacionais, tanto ao currículo, quanto a formação docente, com uma qualificação focada na dialogicidade que a profissão permite, porém fundamentada na práxis. Assim, acreditamos que não se deve desvincular o conhecimento que o professor e a professora possuem da relação existente entre a teoria e a prática, nem da profissionalidade docente. Os problemas políticos e sociais que envolvem a educação são reflexo de um contexto histórico classicista.

Neste caso a andragogia permite uma troca entre iguais desde que a formação docente se aproxime da práxis educativa, corroborando a dialogicidade.

Com base nos estudos apresentados, as diversas problemáticas que surgem em sala de aula, na troca de experiências que discentes adultos trazem “obrigam” docentes a construir sua formação de forma ímpar, a fim de contribuir a educação destes adultos com compromisso ético, político, moral e científico, participando ativamente das mais diversas possibilidades educativas e sociais em que se traduz a docência. Existe motivação a discentes adultos quando suas vivências são trazidas a discussão. Sendo motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará em sua vida. Ao focar a formação docente nas experiências que os discentes adultos trazem em sua bagagem de vida, de certa forma minimizar-se-iam os impactos da defasagem nos conteúdos curriculares voltados a andragogia.

No transcorrer deste artigo percebemos que o significado da prática da andragogia, quando relacionada a uma pedagogia crítica, humanista, problematizadora, favorece a valorização cultural do mundo dos educandos e das educandas. A constituição da democracia, direitos e deveres, correspondem a nossa práxis do diálogo, da investigação, da pesquisa, que por sua vez, estão intimamente ligados a criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática.

O fato da tomada de consciência deixa mais claro de que os diversos problemas sociais vivenciados por eles e elas se interligam e é preciso lutar pela conquista e pelos *muitos* direitos sociais que ainda não saíram do papel. Cabe ainda ressaltar que nós, educadores e educadoras progressistas, na medida em que se possibilita uma

leitura crítica da realidade, nos constituímos como importantes instrumentos de mediação do cidadão e da cidadã, nos movimentos sociais que lutam pela igualdade de direitos, pela melhor qualidade de vida e pela transformação social.

REFERÊNCIAS

Brasil. **A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** (UNESCO). Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://www.unesco.org/brasil>> Visitado em 10 de abril de 2019.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Introdução à **filosofia** da educação. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra – 29ª edição – 1987

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 43ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

SOARES, L.J.G. **A educação de jovens e adultos**: momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.<https://www.valor.com.br/brasil/5234641/ibge-brasil-tem-118-milhoes-de-analfabetos-metade-esta-no-nordeste>

ENSAIOS SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ÁREA DA SAÚDE

Basílio Henrique Pereira Júnior, Mestrando, UFPB
Aureliana da Silva Tavares, Doutoranda, UFPB
Janine Marta Coelho Rodrigues, PhD, UFPB

Discutir sobre a abordagem Formação Docente para a Educação Superior e suas práticas pedagógicas, em uma perspectiva ética e institucional, é algo que iremos esgrimir ao longo deste artigo. Segundo dados divulgados através do Censo da Educação Superior (2016) - Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) consta que em 2016, 34.366 cursos de graduação foram ofertados em 2.407 instituições de educação superior (IES) no Brasil para um total de 8.052.254 estudantes matriculados. Percebemos, através dos dados apresentados, uma ampliação e diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES). Mas com um crescimento tão acentuado num curto espaço de tempo, podemos indagar “Como está a qualidade do ensino nestas instituições?”

Segundo análises desenvolvidas por Veiga (2014) percebe-se que, mesmo antes da proliferação das IES, o corpo docente continua-

va com um foco no conhecimento científico, esquecendo-se da formação pedagógica necessária para o exercício da sua função. Com uma política frágil para o desenvolvimento profissional para o professorado. Além disso, as políticas avaliativas revelam deficiências e lacunas no desempenho dos alunos, o que nos leva a questionar a qualidade didática da Educação Superior.

Não há dúvida que a jornada profissional docente, incluindo sua formação inicial, a formação continuada e a carreira, tem sido motivos de preocupação mundial dos governantes e dos núcleos que oferecem subsídios crítico-constructivos, para uma formação docente crítica e problematizadora. Esse fenômeno justifica-se pela importância que a educação representa, como um dos fatores que influenciam diretamente no desenvolvimento e crescimento de uma nação. A qualidade da educação, tanto básica como superior, veio como motivos de debates e discussões, logo após a quase universalização da educação básica dos países capitalistas, que buscam a cada dia seu desenvolvimento.

Há um interesse em “preparar o trabalhador”, de acordo com as ofertas e exigências dos empregos. Assim, podemos dizer que esse grupo que recebe uma formação específica para as necessidades do capitalismo passa a ter uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (MAUÉS e DE CAMARGO, 2014).

A educação, em especial a superior, tem importância nas cidades mais desenvolvidas e os cursos de formação de professores, que possuem força de impacto em todos os níveis de escolaridade, condicionam as oportunidades de desenvolvimento social e econômico.

Tal como no cenário da formação dos professores, da qualidade do ensino-aprendizagem, como também na influência no contex-

to sócio-político-econômico-cultural de um dado local. Assim, nas regiões mais desenvolvidas, os cenários dos contextos emergentes por uma melhor qualidade de ensino-aprendizagem estão ligados à complexidade da formação dos professores no Ensino Superior como também a necessidade de cursos de formação de Professores continuados oferecidos pelas IES.

A melhoria do sistema educativo é uma luta constante que perpassa as inquietudes da sociedade, advinda da necessidade do enfrentamento de inúmeros desafios. Segundo estudos realizados por Marosini (2014), podemos ressaltar que a realidade destas formações está inserida em um contexto emergente educacional-social o qual está em processo de transição, onde o tipo ideal *weberiano* de educação tradicional tem dado espaço à educação superior neoliberal. Assim, constrói-se uma educação superior antes voltada ao bem social, na qual a ciência e a tecnologia estão orientadas para o desenvolvimento científico, promovendo cultura e a serviço da comunidade.

No Brasil, a certeza sobre a necessidade de maiores investimentos na formação do professor do Ensino Superior vem ganhando corpo nos últimos anos. O governo federal tem adotado medidas para incentivar a expansão dos cursos de formação de professores, além de outros programas de incentivo. Seu objetivo central voltava-se para a qualificação do professorado em nível superior, sobretudo porque são cursos que demandam baixo investimento, e cuja mensalidade na maioria das vezes, é bancada pelo próprio professor. Em relação aos programas voltados para a formação de professores ativos, ou seja, em serviço, constituíram-se, geralmente, em uma oferta de caráter intensivo e locada em espaços nem sempre apropriados para

a realização das atividades acadêmicas. Observa-se, na realidade, que a formação desses docentes foi feita sem atendimento à valorizá-los, já que as condições de trabalho e cargas horárias existentes dificultavam e continuam a dificultar o processo de formação (MAUÉS e DE CAMARGO, 2014).

Analisando as condições de trabalho e as cargas horárias do professor, percebesse que a quantidade acaba prejudicando a qualidade, por ficarem sobrecarregados com a demanda de compromisso e responsabilidades que são cobras pela profissão.

As exigências diárias, que são submetidas a cada profissional, sobrecarregam, impedindo de não buscarem construir uma melhor qualidade na sua atuação profissional, pois o tempo não favorece um espaço de estudos e aperfeiçoamento do aprendizado. A troca de ideias entre os pares também é um subsídio recurso que deveria ser de uso frequente, possibilitando uma reflexão da sua práxis.

As transformações sociopolíticas e socioculturais têm permitido a discussão sobre o processo de formação do professorado no ensino dos novos profissionais da saúde, devido às mudanças sociais e produção do conhecimento que a sociedade vem exigindo.

Segundo Xavier (2014) as formações antigas revelam um saber-fazer científico provisório dos profissionais de saúde, onde ao longo de décadas tem se restringido a um mero expectador, um sujeito que reconhece a mutação da realidade, porém sem criticá-la.

Com base nas ideias do autor supracitado, para que ocorram mudanças práticas dos profissionais que irão atuar na Saúde Pública, as IES devem rever o processo de ensino-aprendizagem e estimular a autonomia do alunado, incentivando a multidisciplinaridade e transdisciplinaridade com a construção de redes sociais diferentes

do modelo de ensino aplicado anteriormente, com práticas alienantes, tecnicistas.

Desta forma, podemos dizer que tais ações levam os futuros profissionais da saúde a compreenderem o indivíduo enfermo de forma subjetiva, holística, como um todo, gerando, assim, novas respostas efetivas para promover a saúde, com iniciativas inovadoras, compreendendo o sujeito na dimensão coletiva dos problemas, gerando, já na graduação, soluções eficientes e multidimensionais.

Considerando as transformações pelas quais a educação vem passando e os estudos que têm demonstrado como os sujeitos aprendem, faz-se necessário transformar os modelos educacionais ainda hoje alicerçados no paradigma tradicional de ensino, que adota estratégias educativas de ensinar de forma massificante, fragmentada, reducionista e reprodutiva (FREITAS et al, 2016, pág. 429).

Esta compreensão mostra a importância de se avaliar tanto as contribuições quanto os limites destas novas mudanças na formação docente, dialeticamente e na ótica da interdisciplinaridade, visando a construção de projetos potencialmente transformadores das circunstâncias e da educação na área da saúde, como parte de uma reforma social de base, para além das soluções formais, na sua condição de produção humana. Tudo isto norteado na imprescindível necessidade de educar o educador, dada a sua subjetividade como sujeito histórico situar-se no âmbito de condições contrárias a esta transformação, presentes na sociedade brasileira, portadora de forte poder limitante da potencialidade contra-hegemônica das políticas públicas e dos processos educativos (TORREZ et al, 2014)

Partindo desta perspectiva e refletindo sobre esta nova realidade, este estudo tem como objetivo apresentar um ensaio sobre as

políticas de formação docente na área de saúde e investigar se elas estão gerando práticas pedagógicas críticas, transformadoras, com uma *práxis* dialogante (temática tão presente na Pedagogia Freireana), formando assim profissionais dialéticos, reflexivos, humanizados e competentes.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SAÚDE: PRIMEIRAS REFLEXÕES

O início do século XXI vem apresentando inúmeras discussões sobre o Ensino Superior, em especial, na área da saúde. Uma dessas discussões, já bastante recorrente, diz respeito à necessidade de que haja profissionalização do professorado. Investir em sua formação docente é a forma de refletir sobre os inúmeros desafios que são permanentemente colocados a estes profissionais neste segmento de ensino levando a

Compreender o que é ser professor do Ensino Superior, especialmente na área da saúde, demanda constantes reflexões sobre como transformar práticas pedagógicas que hoje não atendem mais às necessidades e interesses dos estudantes. Na atualidade, como o acesso à informação se faz de maneira rápida, apenas dar aulas expositivas, sem que o estudante seja sujeito do processo, já não é suficiente para formarmos o profissional crítico e reflexivo que a sociedade tem exigido; o professor deverá atuar como mediador, auxiliando o estudante a construir seu conhecimento de forma crítica. Transformar informação em conhecimento, e mais especificamente, que tenha significado e, portanto, seja transformador de práticas, tem sido um grande desafio para professores e estudantes.

Hoje, já não cabe mais aprender por repetição e reprodução de modelos previamente transmitidos, decorando conceitos, sem se apropriar e sem saber o que fazer com essas informações (FREITAS et al, 2016, pág. 428).

Entretanto, os profissionais docentes, diretamente envolvidos com a formação profissional na área da saúde, no decorrer dos anos têm demonstrado o impacto de sua atuação, ao influenciarem o delineamento de políticas públicas na área da saúde, bem como as transformações sociais. Porém, no setor da educação, o processo de reestruturação produtiva gera novas demandas que implicam transformações na organização social do trabalho docente.

A exigência de níveis cada vez mais elevados de escolarização desses profissionais, para se inserirem no mercado de trabalho, geralmente, é desproporcional à qualidade das condições de trabalho vivenciadas.

A concorrência com o atendimento a novas demandas da organização mercadológica, dos sistemas de produção, encontra-se o alto padrão de exigência de competências e habilidades diversificadas, entre os profissionais docentes. Assim, de acordo com Lago, Cunha e Borges (2015) no Brasil, o descompasso no desenvolvimento das atividades de ensino em contextos desestruturados gera uma sobrecarga de trabalho para esses profissionais.

Complementando tais ideais, Freitas (2016), revela à necessidade de formação pedagógica permanente do professor universitário, e, especialmente, do professor que atua com estudantes adultos, para que abandone o lugar do detentor do saber e assuma a postura de mediador do processo de ensinar e aprender. Isto leva os estudan-

tes a compreenderem a importância de fazer parte do processo de desenvolvimento de uma aula, passando a ser sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Partindo desde pressuposto, as IES, como cenário, passarão a introduzir metodologias de ensino inovadoras. A utilização destas metodologias para a formação docente na saúde pode ajudá-las a responder às demandas do mercado de trabalho e proporcionar uma relação dialética com seus alunos, visando uma compreensão plena do sujeito capaz de intervir nas reais necessidades físicas, sociais e políticas.

As mudanças de ensino na saúde fazem parte de um processo complexo, pois as instituições de ensino, professores e alunos devem ser estimulados a colocar em prática metodologias que transformem o ensino, valorizem a assistência e que tenham mais importância no trabalho em saúde uma educação crítica reflexiva e comprometida com a transformação social, possibilitando a formação de profissionais que tenham compromisso com as necessidades da sociedade. Tudo isto leva tempo, afinal é uma desconstrução de paradigma e reconstrução de uma nova práxis.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SAÚDE

O objetivo da Formação Docente em saúde é a profissionalização e capacitação do professorado que formará os futuros profissionais que serão propulsores da saúde de qualidade a serviço da sociedade. Percebe-se assim a necessidade de maior investimento na formação docente dos profissionais da saúde (CYRINO et al, 2015).

Estudos revelam a necessidade de se compreender como os docentes constroem seu desenvolvimento profissional para o exercício do ensino, a partir de sua inserção na educação superior e de que forma profissionais da saúde buscam realizar formação específica para atuar como preceptores. Um dos grandes colaboradores nesse processo de formação docente foram os Mestrados Profissionais em Ensino na Saúde (CYRINO et al, 2015).

Estudos sobre a percepção de discentes, docentes e coordenadores retratam que a vivência construída nesta modalidade de formação tem potencial transformador e mobilizador das práticas profissionais em ensino na saúde, contribuindo para as mudanças curriculares. Porém, nota-se a necessidade destes mestrados formarem uma identidade não somente determinada pela sua área temática, mas, principalmente, pelo enorme desafio de integralizar e transformar as realidades de ensino e trabalho em saúde. Sobre este processo de formação do professorado, os autores ainda revelam que:

As pesquisas que têm sido desenvolvidas no âmbito dos diferentes projetos vêm resultando em um entendimento de que a formação e o desenvolvimento docente vão além da dimensão pedagógica da experiência formativa em si para alcançar, também, uma compreensão dessa formação como um processo interativo, no qual a docência e o ensino na saúde demandam a criação de redes colaborativas e coletivas de trabalho que produzam conhecimentos sobre os valores próprios da ação docente e se configurem como mais uma estratégia e harmonização entre formação e trabalho em saúde (CYRINO et al, 2015, p. 153).

Porém, os dilemas da prática docente e do ensino em saúde não são meramente instrumentais. Tais dilemas exigem que se trabalhe no sentido de diversificar, ampliar e gerar novos modelos, técnicas, conhecimentos e práticas formativas levando ao estabelecimento de distintas relações entre o saber pedagógico, o saber científico e o saber oriundo da experiência no e para o trabalho. Para que isto seja atingido, vê-se a necessidade de estudos e pesquisas, fortemente vinculados às práticas educativas, com mecanismos claros de disseminação de seus achados para seu rápido uso e apropriação (TORREZ, 2014).

Contudo, é importante ressaltar também que, na Formação Docente em saúde, as diferenças culturais, econômicas e sociais tem papel fundamental nos processos de internalização de valores ocorridos no âmbito das relações sociais. Ao observar o quanto a formação desses profissionais sofre a influência de recomposições discursivas em torno da medicina, da formação e práticas médicas, repercutindo, a partir deste epicentro, sobre a constituição da saúde como política, bases institucionais (sistemas) que sustentam sua implantação, a formação e prática das profissões de saúde surgidas no âmbito da divisão social e técnica do trabalho o autor complementa dizendo que

Não se pode ignorar, assim, a preservação ainda existente do caráter hegemônico do saber médico sobre a saúde e a organicidade com o projeto de classe que o origina, reproduzindo a leitura liberal e profissional da medicina e da saúde, por decorrência, como ingrediente fortemente ideológico da hegemonia praticada nos processos de formação e nas relações vivenciadas nos espaços do trabalho em saúde. Portanto, a formação dos docentes em saúde não se resume apenas aos percursos

sistematicamente desenvolvidos nos cursos de formação, mas as suas formulações políticas se tornam um elemento importante para compreendermos o potencial contra-hegemônico, anti-daptativo ao sistema de valores e práticas que se necessita superar, assim como a sua função estratégica no sentido de não desobrigar o Estado de comprometer-se com as distintas forças sociais que disputam tais políticas (TORREZ et al, 2014 p. 246).

Neste sentido, as formações docentes nesta área devem ressaltar a relevância do compromisso histórico com a prática social em saúde, mostrando-a como um bem público, promovendo equidade social dos demais membros da equipe profissional; revelando a potencialidade do trabalho multidisciplinar e sua capacidade de intervenção na realidade os indivíduos por meio de um trabalho em conjunto. Podemos afirmar que, com base em uma ação política de natureza educativa contra as hegemonias-progressistas e a desnaturalização da 'desqualificação' profissional, buscaremos gradativamente o reconhecimento dos mesmos como sujeitos, principalmente os menos valorizados socialmente, capazes de construir novas possibilidades neste âmbito, apesar do contexto de relações sociais excludentes.

Sobre a formação do professorado em saúde no Brasil é importante ressaltar os objetivos e contribuições que devem trazer para a gestão da educação e do trabalho em saúde, uma vez que estas novas propostas pedagógicas podem gerar as transformações necessárias no perfil dos profissionais de saúde que atuarão no Sistema Único de Saúde, nas instituições públicas e privadas em um atendimento rotativo e diferenciado, sobretudo em função da vivência em

tempos de transformações constantes, nas quais as complexidades e tensões, tanto no campo social como na saúde, também se encontram expressas no cotidiano do trabalho em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa direção, emerge a necessidade do conhecimento e formação do docente universitário, pois, a partir do momento em que este compreender que não lhe cabe mais o papel de transmissor de conhecimento, mas de mediador do processo de aprendizagem, poderá vislumbrar novas maneiras de exercer a docência, inclusive, de forma mais crítica, reflexiva, transformadora e atenta ao complexo processo de ensinar e aprender.

Como foi apresentado, no decorrer do texto, por Freitas (2016) entendemos que ainda há muito a ser investigado sobre a formação e a prática dos professores do Ensino Superior em saúde, inclusive, explorando os caminhos que percorrem para sua formação, identificando as lacunas existentes e propondo programas de formação docente que os preparem para atender às reais necessidades e interesses dos estudantes do século XXI.

Por essas razões, uma das principais orientações para a elaboração de políticas para os docentes têm sido a estruturação da carreira objetivando a melhoria do desempenho profissional. Ressalta-se a importância da avaliação e reconhecimento do desempenho docente como um fator preponderante para a progressão funcional.

No decorrer do artigo, percebemos que as ideias dos autores Maués e Camargo (2014) retrata que a experiência também deve ser valorizada, desde que ela se traduza em maior aprendizado para

os estudantes. Outro fator a ser considerado e apresentado durante as argumentações expostas no artigo refere-se à remuneração e aos incentivos que deverão estar articulados para estimular o trabalho docente fator este de suma importância para a qualidade de vida do profissional.

O sofrimento do professorado se reflete no seu cotidiano familiar e na equipe de trabalho, com repercussões na produtividade do trabalho coletivo. As ideias expostas por Lago, Cunha e Borges (2015) complementam afirmando que cabe às autoridades administrativas institucionais, tanto no âmbito da universidade quanto no do Ministério da Educação, bem como nas respectivas organizações sociais e sindicatos, programarem ações para o alcance da realização pessoal e profissional, proporcionadas por meio da priorização da qualidade de vida no processo de construção de carreira e trabalho.

Ainda com base na ideia dos autores, percebemos ao longo das argumentações que a docência em saúde é uma carreira em expansão, algumas vezes denominada como: 'vocação' e 'missão'. Observa-se que estas percepções, ao longo dos anos, têm interferido negativamente no processo de empoderamento e valorização social desses profissionais. As configurações sociais e familiares contemporâneas geram novas demandas por parte dos discentes, demandas que exigem inovadoras metodologias de ensino-aprendizagem. Os docentes, diante das pressões sociais, institucionais e alunado, experimentam grande dificuldade para acompanhar e responder efetivamente a esses novos desafios.

Nesses termos, é possível concluir: para que a formação docente em saúde possa tornar-se prática transformada e transformadora, necessita estar participando de um conjunto amplo de ações

que vão muito além dos espaços onde ocorrem os processos educativos formais, devendo adotar a totalidade das práticas educacionais da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206> Visitado em 10 de abril de 2019.

CYRINO, Eliana Goldfarb et al. Há pesquisa sobre ensino na saúde no Brasil?. **ABCS Health Sciences**, v. 40, n. 3, 2015.

FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira et al. Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em Enfermagem. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, p. 427-436, 2016.

LAGO, Rozilaine Redi; CUNHA, Bruna Souza; BORGES, Maria Fernanda de Sousa Oliveria. Percepção do trabalho docente em uma universidade da região norte do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 13, n. 2, p. 429-450, 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; DE CAMARGO, Arlete Maria Monte. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 77-91, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, 2014.

TORREZ, Barron et al. Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área da saúde, na perspectiva da reforma sanitária. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

XAVIER, Laudicéia Noronha et al. Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: uma revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 13, n. 1, 2014.

A RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Laiane Pereira de Amorim, Graduada, UFPB
Lúcia Santos de Moraes Gonçalves, Graduada, UFPB
Janine Marta Coelho Rodrigues, PhD, UFPB

O artigo tem por objetivo revelar que a formação docente não é de imediato tarefa pronta e acabada, mas é a construção contínua de formação à medida que realizamos o nosso exercício profissional, sendo a sala de aula o espaço propício para garantir a realização desse processo ao longo da sua carreira, significando assim dizer que dia após dia teremos aprendizagens novas que serão conquistadas à medida que nos permitimos continuar aprendendo mesmo sendo titulados, pois como diz Paulo Freire (2017) o ser humano é por si só um ser inacabado, ou seja, o inacabamento permite ao sujeito ampliar os seus saberes.

Esses saberes que serão construídos desde a graduação ao ofício da profissão de maneira compartilhada e que ocorrem de maneiras diversas. O que não se limita só à teoria propriamente dita, pois precisamos entender que o comodismo da formação inicial faz com que exista um limite dessas outras aprendizagens que só acontecerão à medida que investirmos nesse conhecimento, que nos

dedicarmos a aprender algo novo, pois o docente não é o detentor da verdade, de modo geral o conhecimento é dinâmico e passa por transformações, e com o ensino e aprendizagem não é diferente.

A formação docente para o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é algo muito fragilizado, e que precisa ser discutido para enfatizar a importância desse processo de formação profissional, objetivando atender a esse público alvo que também é específico e característico da mesma. Além de ser um direito garantido e não um privilégio, como ressalta a autora abaixo:

A EJA passando a ser uma modalidade da educação básica, nas etapas de ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade que, como tal, deveria receber um tratamento consequente” ficando claro assim que, mais uma vez, não é algo a ser realizado de toda a forma principalmente se tratando de uma formação que deve ser cidadã, política, social e crítica de um ser humano (LAF-FIN, 2006, p.2).

Neste sentido o Parecer 11/2000 no parágrafo III- das Bases Legais Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, salienta que: A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade [...] (BRASIL, 2000).

Desta forma, a EJA, oferece a possibilidade de conciliar a necessidade de trabalhar com o desejo de estudar, exercitando o direito do ser cidadão, participante de uma sociedade ativa, que é regida por pessoas, e que precisa-se estimular a conscientização de suas

ações para que possa pensar e agir a favor do bem comum de toda uma geração.

Em razão disso, a educação continua sendo a melhor saída para ofertar uma vida de qualidade as pessoas, e só por meio do conhecimento conseguimos alcançar tais objetivos, e o docente sem dúvida é um canal, um portador para que este saber aconteça de maneira reflexiva e crítica para o aluno e aluna, libertando-o da alienação

Partindo desta perspectiva, o artigo tem como objetivo geral: Refletir sobre a formação docente e sua importância no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula da EJA, e como objetivos específicos: Caracterizar as práticas de atuação do docente; Verificar a importância da formação inicial e continuada para a atuação do mesmo; E compreender os saberes necessários a prática na EJA de maneira compartilhada.

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DA EJA

A formação inicial é de primeiro momento indispensável, mas não pode ser determinante. É inescusável então, a formação continuada para a obtenção de novos conhecimentos e deste modo uma forma de estar atualizado em relação às discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A formação inicial, devido não estar em contínuo processo de conhecimento, depois de concluir o nível superior, deixa fragilizado e comprometida a educação oferecida aos estudantes da EJA, pois a

prática necessita estar em conformidade com o ensino atualizado e a promoção de aprendizagens relevantes à sua vivência.

Já a formação continuada mesmo depois do diploma a nível superior é viável e necessária, porque o professor irá buscar mais conhecimento por meio de especialização, mestrado, doutorado, participação de palestras, congressos, pesquisas, entre outras formas de estar em contínuo processo de aprendizagem e/ou em construção de saberes que farão diferença no exercício do seu ofício, além de permitir se organizar em relação aos saberes já adquiridos, precisamos entender que:

O requisito mínimo de profissionalidade docente é uma exigência de formação inicial, mas também de formação em exercício, especialmente em EJA, até mesmo pelo lugar que os documentos normativos, tais como os da Diretrizes Curriculares de Pedagogia (2005) e da Formação de Professores da Educação Básica (2001) não constituem a EJA como necessidade específica dessa formação, a qual acaba sendo delegada à formação em exercício (LAFFIN, 2006, p. 215)

Por causa disso, alguns dos problemas da formação inicial e continuada em EJA fica comprometida e dificulta o trabalho do professor dentro das escolas, apesar de ser fundamental para o exercício desta categoria de ensino, são pouquíssimas as instituições que possui o campo de aprofundamento para a mesma.

Pode-se dizer então, que são cursos precários e pobres ainda em termo de alargamento das modalidades de ensino em Licenciatura Pedagógica na Área de Aprofundamento da EJA, por ser um campo distinto da Licenciatura em Pedagogia, mas ativo dentro do

sistema curricular educacional em todo o Brasil desde as redes públicas e municipais de ensino.

Portanto, a formação inicial e continuada estabelece princípios necessários à especificidade em EJA à medida que se compreende a precariedade deste ensino. O que só pode ser aprimorado quando tivermos propriedade dos conhecimentos que nos permite trazer ao entendimento o que pode-se ensinar em sala de aula, como por exemplo: o que ocorre nesse ensino e aprendizagem, qual o perfil de aluno e aluna que irei trabalhar, qual o contexto social que ele está inserido, e assim por diante.

Por estes motivos a realidade da Educação profissional em EJA se torna tão comum nas redes de ensino, vários desses profissionais são obrigados na prática da sala de aula assumirem o ensino EJA sem nenhuma especialização ou formação específica para tal função. O que segundo a lei 9394 essa ação necessita na realidade de uma especialidade particular para atender as especificidades exigidas por este ensino e aprendizagem educacional.

Esta lei busca possibilitar a aprendizagem que o docente precisa para lidar com a EJA, algumas dessas habilidades são: a flexibilidade na estrutura curricular e metodológica do ensino e aprendizagem em serviço, proporcionando metodologias de ensino que possibilitem entender os diferentes ritmos de aprendizagem existentes dentro da sala de aula seja individualmente ou coletivamente, que é essencial para sua prática; a relevância dessas atribuições para a formação docente; além da formação do aluno (a); entre outros.

Os sujeitos que formam a Educação de jovens e adultos, são pessoas que não tiveram acesso à escolarização em sua fase dita adequada ou sofreu algum fracasso durante o período escolar, mas acre-

ditam que essa instituição pode lhe oportunizar melhores trabalhos à medida que tem acesso à escrita e leitura. A maioria desses jovens e adultos estão na faixa etária de 15 a 50 anos de idade e formam a classe trabalhadora brasileira. De acordo com LAFFIN:

São alunos jovens, adultos e idosos, homens e mulheres, na sua maioria oriundos dos segmentos populares, que trazem uma história de vivências de desigualdades sociais perante o mundo e a escola. Alunos que precisam ser compreendidos como sujeitos socioculturais por percursos próprios de inserção no mundo. (2012, p. 223).

Dessa maneira, os alunos e alunas que não tem acesso a esse saber, ou sofreu alguma frustração, cria em si uma desvalorização devido as influências sociais que ratificam a valorização do conhecimento, e ao se deparar com a EJA cria uma expectativa de se aproximar desse saber que lhe estava ocultado, mas que, no entanto, é um direito seu e que pode proporcionar ao mesmo tempo sua interação social de modo mais digno.

Ficando claro que a EJA pode proporcionar a esses sujeitos muito mais que a escrita e a leitura, mais a contextualização do conhecimento seguido por suas vivências na sociedade dando a eles a oportunidade de se socializar de maneira consciente dos seus direitos e deveres, abrindo lhes os olhos para a realidade social e política que rege a nossa humanidade, devolvendo ou dando aos mesmos o direito de opinar, decidir em relação as ações que são obrigadas diariamente a fazer dentro do sistema chamado vida. Desse modo, pode-se dizer que não devemos educar os jovens e adultos como um atendimento, mas como uma justiça social necessária.

UM OLHAR COMPARTILHADO DOS SABERES

Podemos enumerar diversos saberes preciosos para a realização da prática docente dentro do contexto EJA. Segundo Paulo Freire (2017) a teoria é muito importante neste processo, obter o domínio do conhecimento sem sombra de dúvidas é essencial, porém o que define o profissional docente é a sua prática, por ser na realização do seu serviço que podemos relacionar uma gama de saberes.

Esses saberes segundo Freire (2011) e Tardif (2002) podem ser encontrados na relação entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, professor-gestão, professor-condições de trabalho, professor-comunidade, entre outras relações.

Conforme Tardif (2012) destaca que o saber docente está diretamente vinculado ao saber social, as experiências, a prática docente e a diversidade de saberes existentes, porque ambos ganham sentidos à medida que são vivenciados no trabalho de forma coletiva, o que significa dizer que o professor não define seu saber profissional sozinho, não há neutralidade na construção desse saber, sempre haverá interferência seja por parte da universidade, administração, grupo de pesquisas, etc. Afirmando que:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são ao mesmo tempo saberes deles. (2012, p. 16).

Em suma todo saber adquirido é produzido coletivamente por parte de todas as interferências existentes, pois na prática elas transformam, ensinam e educam, os seres humanos, ou seja, o seu

serviço em exercício é tornar este saber social concreto. Diferente do saber social o saber próprio de suas experiências evidencia um laço de identidade que inclui suas emoções, crenças, histórias de vida, cultura entre outros aspectos que são associadas de maneira homogênea enquanto são realizadas na prática, e que podem sim definir a identidade docente que este profissional construiu para si, a partir dessas experiências vividas.

Já os saberes docentes e a formação profissional estão estreitamente ligados em uma conexão necessária que concilia na prática cotidiana o diferencial na sua profissão, pois dá o suporte preciso para tal condicionante.

Dessa maneira, Freire (2017) alerta que o papel do docente é uma forma de intervenção no mundo, que acontece através do conhecimento de ensinar e aprender, e aprender ao ensinar. Exige ainda do docente comprometimento, amorosidade, planejamento, estudo contínuo, paciência, diálogo, posicionamento diante das condições de trabalho precária e reflexão crítica.

São diversos aspectos que colaboram para a construção desse saber, e acima de tudo o respeito ao conhecimento prévio de seus alunos e alunas, porque ninguém é tão sábio que não possa aprender e nem tão leigo que não possa ensinar, estamos constantemente descobrindo novos saberes, uns com os outros.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor, por não pode ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. (FREIRE, 2017, p. 100)

Os saberes abordados ao longo do texto são essenciais por demonstrarem a notoriedade que a educação desses jovens, adultos e idosos necessitam para alcançar seus sonhos do que uma simples assinatura com seu nome completo, ou leitura silábicas seguidas de frases curtas.

E é nesta perspectiva que a construção compartilhada dos saberes vai tecendo e se fortalecendo enquanto conhecimento coletivo na incansável luta da emancipação do sujeito para melhorar a sua qualidade de vida e de toda uma sociedade que encarece de uma ocupação igualitária em diferentes espaços sociais, políticos e educacionais de um país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ressignificação docente para a educação e principalmente para a vida de um ser humano é uma oportunidade única. O sujeito que teve sua educação impedida na fase dita adequada a partir do contato com o conhecimento crítico e emancipatório poderá buscar caminhos mais satisfatórios e condizentes com a sua realidade.

Por meio do conhecimento centrado em questões sociais problematizadas e contextualizadas, o professor consegue ofertar essas condições aos alunos da EJA, e da formação continuada, onde estarão constantemente se preparando para que o exercício de sua profissão não assuma o comodismo das atuações tradicionais que detectamos corriqueiramente nas redes públicas de ensino.

Neste sentido, o artigo desperta para a necessidade de uma formação inicial e continuada de qualidade para operar nas escolas que promovem a EJA, além de contribuir para os estudos dentro das

universidades que ofertam esta modalidade de ensino porque ajuda a refletir sobre essa importância. Salientando assim, os saberes que poderão ser utilizados para promover uma aprendizagem ativa para os alunos e alunas desta modalidade de ensino.

A formação profissional só tem sentido quando existe uma formação social, política, econômica e histórica, devendo assumir o seu processo de ação pedagógica específica de maneira a provocar na realidade atitudes conscientes, formação teórica sólida, e transformar a realidade a sua volta.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parecer CNE/CBE nº 11/2000**. Disponível em:<http://Portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacaoqparecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

_____. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LAFFIN, Maria Hermínia Fernandes. **A constituição da docência entre professores da escolarização inicial de jovens e adultos**. Florianópolis, 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina. (2006).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

Há convergência?

Adriana Ayres da Silva Alves, Mestranda, UFPB
Johnny Carlos Alves, Especialista, ESTRATEGO
Waldira da Silva Nóbrega, Especialista, UFPB

É fato que quando se fala em educação e inclusão escolar, podemos pensar geralmente de forma imediata nas Políticas Públicas de Inclusão, mas devemos ir bem mais além, a importância da participação efetiva de todos: gestão, professores, pais, funcionários e outros, ou seja, a comunidade escolar, e que estão presentes nessa luta diária que sutilmente avança nas escolas. Assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar as condições reais das práticas de inclusão de alunos com deficiência na rede pública estadual no contexto da educação especial e inclusiva, verificando o que impede o avanço desses alunos na vida escolar.

Percebemos que as dificuldades de inclusão de alunos com deficiência tais como: Síndrome de Down, Transtorno do Espectro do Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade (TDAH), surdez, distrofia muscular, até esquizofrenia comumente confundida com deficiência intelectual, entre outras deficiências fí-

sicas e cognitivas encontradas em alunos que frequentam regularmente as aulas em escolas públicas.

Assim, não podemos nos abster facilmente pelas dificuldades que encontramos diariamente no contexto da inclusão escolar, seja nas questões das políticas públicas ou em relação à comunidade escolar, tais obstáculos enfrentaremos na perspectiva freireana quando afirmamos que

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 22)

A exclusão existe entre os grupos sociais por séculos, tornando um elemento marcante desde a época do império, há preocupação com a Educação Especial e Inclusiva de alunos com deficiência no Brasil, onde foi criado em 1854, pelo então Imperador D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que ministrava a educação primária e algumas séries da secundária, além de educação moral, educação religiosa e música, esse instituto continua a desenvolver atividades de inclusão, sendo atualmente denominado *Instituto Benjamin Constant*.

A luta pela inclusão enfrentou muitos obstáculos até a chegada da Convenção de Guatemala (2001) que no seu Artigo 1º define como:

Restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico social.

A falta da execução das Políticas de Inclusão no espaço escolar e a relação com a comunidade são um dos pontos relevantes que leva a exclusão dos alunos com deficiência, dificultando sua interação com o meio social.

DIREITOS ASSEGURADOS PELAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Uma das preocupações da educação inclusiva é de inserir alunos deficientes de forma igualitária, promovendo a equidade na medida em que cada um possui deficiência. Os direitos adquiridos por todos assegurados na Constituição Federal, (1988), na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei Nº 3.298/1999 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), LEI Nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), Convenção de Guatemala (Decreto nº 3956/2001) e Convenção de Salamanca (1994) entre outras leis e estatutos que convergem para a inclusão de alunos com deficiência física ou intelectual, e que passam muitas vezes despercebidos, seja por falta de conhecimento, omissão dos agentes envolvidos ou ainda falta de recursos nas escolas como, por exemplo: salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação continuada para professores, psicopedagogas, cuidadores, fonoaudiólogos, reconhe-

cimentos dos pais que seus filhos possuem alguma deficiência e até mobiliários adequados e acessibilidades no espaço escolar.

Observamos que estes fatos ocorrem com os alunos deficientes e poucos conseguem avançar na vida escolar por diversas vezes os discursos das políticas públicas de inclusão não convergem com a prática da vida escolar. O que acontece na prática e nas escolas aqui estudadas é a Integração e não a inclusão

onde-se entender, portanto que o termo “integração” diz respeito, inicialmente, ao ato de se compartilhar o mesmo espaço: a sala comum da escola comum. Já o termo “inclusão” relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de, constituir. (LIMA, 2006, p.24)

Assim no contexto da integração, vemos que por diversas vezes encontramos que há alunos com deficiência que não se consegue incluir no ensino regular, pois existem barreiras desde a sua matrícula e que buscam os mais aptos a essa inclusão. Dessa forma, apresentam na maioria das escolas a integração escolar, seja por falta de profissionais capacitados para exercer as atividades inerentes ao processo de inclusão, seja pelas questões sociais dos pais os responsáveis, que não possuem uma mínima condição financeira ou de conhecimento de como acompanhar o filho(a) no processo. Assim, para Mantoan:

Ela é incompatível com a integração, pois prevê inserção escolar de forma radical, completa sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2003, p. 15)

Não podemos fazer certas filtragens para uma correta matrícula, pois todos os alunos devem está em sala de aula regular, independente da sua deficiência.

Nesta conjuntura política e educacional nos interessa, dentre outros aspectos, investigar se as políticas governamentais de inclusão estão sendo posta em prática, ou ainda são direitos ainda não almejados, que não foram somados a educação e será que há uma socialização desses alunos deficientes na escola? Qual o nível de envolvimento da comunidade escolar nesse contexto? E ainda reavaliando também os processos como e por que dos fracassos de alguns alunos. Como força para esses processos de inclusão temos que as universidades possuem papel essencial para uma boa prática na educação especial e inclusiva, é o que define a declaração de Salamanca (1994):

Art. 46 - As Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, em especial no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento

Assim temos mais um aporte para ampliar os estudos para a inclusão, através das universidades com suas pesquisas na área e até mesmo na formação dos profissionais que atuam nas escolas. E o que se almeja com essa parceria, é motivação principalmente dos professores, que eles busquem mais conhecimentos para as práticas pedagógicas.

As condições apresentadas nas escolas do Brasil do século XXI, não se diferem do esperado, devido à falta de acessibilidade e mobilidade, como: ausência de rampas para cadeirantes, portas estreitas, vasos sanitários inadequados, ausência de salas de Atendimento de Educacional Especializado (AEE), carteiras especiais, entre outros que por inexistência, tendem automaticamente a excluir os alunos com deficiência.

In loco, acompanhamos um caso de uma menina do 2º ano, com sete anos de idade, portadora de nanismo, onde sua acomodação na carteira escolar era totalmente inadequada para o seu tamanho, haja vista que a escola não dispunha de carteira adequada. A mesma não encostava seus pés ao chão, para subir ou descer tinha dificuldades. O banheiro também não possuía acessibilidade ideal, ao sentar no vaso sanitário, a cuidadora segurava a aluna, o que sem dúvidas, apesar da idade, a constrangia. As informações que obtivemos é que já havia sido solicitada, tanto uma carteira menor, quanto um assento adequado, desde 2018, e que até o presente momento não houve resposta dos órgãos competentes.

No cenário dos professores, ainda se percebe que esses alunos tornam-se um “fardo”, algo desafiador e que muitos não possuem o menor entendimento ou compreensão para o processo de inclusão. Geralmente o conhecimento que haverá aluno(s) com deficiência(s) em sala, trás para o professor certa objeção e inquietação, afinal a maioria não possui um mínimo de formação ou conhecimento para esse processo escolar. E aqui falamos apenas desse profissional, mas no geral o desafio de exclusão muitas vezes se passa desde a matrícula do aluno, onde o “não” é algo corriqueiro nas escolas.

A falta de formação continuada é um dos maiores problemas encontrados para esse tipo de processo escolar, que no ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º anos), em sua maioria, as professoras não buscam trabalhar em sala de aula de forma participativa, inclusiva, crítica, compromissada na área da Educação Especial e Inclusiva, almejam outros “voos”. De forma geral, exigem segunda a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz em seu artigo 2º e inciso XIII do profissional de apoio escolar para alunos diagnosticados com deficiência. Seus cuidados de acompanhar o aluno deficiente no espaço escolar como proporcionar pelos motivos de algumas limitações dos alunos, exercer como prática algumas atividades da vida diária, como a locomoção para áreas afins da escola, higienização, alimentação ou socialização entre colegas e professor. Ainda é possível que o cuidador, ajude se o aluno não possui certa autonomia motora ou intelectual, a ler e escrever.

Encontramos assim, a realidade comum entre as escolas brasileiras, professores que não têm compromisso com a educação inclusiva. A formação continuada é uma forma de incluir alunos deficientes, dando uma ressignificação nos processos de ensino e aprendizagem. Ou ainda adequar ou adaptar ações pedagógicas em sala que atendam as necessidades do aluno com deficiência, proporcionando uma educação de qualidade de forma inclusiva.

Por outro lado, ainda encontramos gestão escolar onde se veem omissão em todos os sentidos. O famoso discurso “não posso fazer nada” é encontrado em algumas escolas, possivelmente pelo exaustivo pedido de socorro às políticas públicas que se tornaram muitas vezes inertes. De uma parte a prática que não se articula com o discurso, e da outra falta maior comprometimento da gestão, afinal

há outros meios de buscar ajuda, como por exemplo, empresas privadas, a comunidade escolar, etc. É comum encontramos a falta de cuidadores em muitas escolas, pois há ausência de laudos médicos, que comprovem a deficiência do aluno, e nos casos de deficiência intelectual, esses vão além de exclusão escolar, ecoam desde a família.

Assim seguem as práticas em sala comum a todos, sim, muitas vezes apenas integrando os alunos deficientes. A escola ainda culpa por diversas vezes o próprio aluno pelo seu fracasso. E o que vemos o que diz Mantoan (2003) “Esse fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como sendo seu”.

O QUE ESPERAR DE UMA ESCOLA INCLUSIVA?

O discurso das Políticas Públicas de Inclusão, temos que em 1990, nosso país aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece os direitos garantidos na Constituição Federal (1988): atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Seguindo a linha das garantias de direitos temos que em 1994, representantes de mais de oitenta países se reuniram na Espanha, em que o Brasil também participou, e assinaram a Declaração de Salamanca, que é um compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela declara que é nas escolas regulares de forma inclusiva, que é o local mais eficaz de combate à discriminação, determinando assim, que as escolas devem acolher todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais.

Integrar o aluno no meio social é um dos objetivos da educação, portanto são direitos ad-

quiridos desde seu nascimento, independentemente de problemas físicos ou intelectuais, e esse direito temos na Constituição Federal (1988), onde nos diz no seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. CF, 1988.

Ainda no que se refere ao campo da educação especial e inclusiva, a lei 9.394/1996 (LDB) estabeleceu em seu artigo 59 mais uma garantia da Constituição Federal (1988):

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; LDB 9.394/1996.

Acreditamos que não faltam políticas públicas para a inclusão de alunos deficientes, mas a sua correta aplicação, além dos recursos que se devem aliar somando para uma perfeita Inclusão Escolar. Pois, mesmo sob as garantias ora citadas, caminhamos a passos lentos no conceito de inclusão escolar, e na prática vemos em nossa pesquisa que não há praticamente avanço nesse contexto.

A inclusão tão almejada é de responsabilidade não só do poder público e suas políticas, mas também de toda a comunidade escolar, daí vem à responsabilidade maior do gestor de acompanhar de perto, cobrar e exigir a eficácia em toda prática pedagógica.

Mas devemos ir além da nossa Carta Magna, temos que usar da prática dessas políticas públicas para a inclusão de alunos deficientes. Fazer como já citado, o uso de recursos pedagógicos adequados, salas de AEE, móveis adequados, estruturas físicas com acessibilidade e ainda, profissionais capacitados para exercer a função de forma correta e com compromisso, essas são no mínimo, uma das principais características de uma escola considerada inclusiva.

Todavia, a inclusão escolar remete também da participação dos pais ou responsáveis, e esse envolvimento é primordial para que haja um bom diálogo e evolução na vida escolar do aluno. Mesmo quando nos deparamos com a distorção idade-série, ou seja, quando o aluno está com idade acima da série que frequenta, não poderá haver discriminação, como cita Mantoan (2003):

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral. MANTOAN (2003, p. 22)

Com isso, o melhor para o aluno deficiente é está na sala de aula regular, e fazer outras atividades, quando necessário, no contraturno. A própria declaração de Salamanca nos trás que é nessa sala regular são os meios mais eficazes e trazem maiores perspectivas da inclusão para todos.

Contudo a Educação Especial e Inclusiva permeia desde muito tempo nas dificuldades de todos aceitarem como deveria ser. Receber então, alunos com deficiência é algo de grande desafio para

todos. Nesse sentido não encontraremos “fórmulas mágicas” ou modelos de inclusão para cada aluno, buscar juntos, família, professores e gestão escolar, ainda é a melhor maneira, haja vista a lentidão na maioria das vezes das políticas públicas. E ainda, não podemos cansar de lutar por esse tema, essa causa que é de toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Políticas de educação especial e inclusiva estão longe de se convergirem com a realidade da comunidade escolar, pois se por um lado são muitas vezes ineficientes ou muitas vezes e mal aplicadas, por outro lado, os pais e profissionais muitas vezes não conseguem superar as dificuldades que encontram nas escolas quando se falar em inclusão escolar.

Historicamente as dificuldades para alunos com deficiência sempre houveram, apesar disso, nota-se algum avanço na educação inclusiva, percebemos que alguns profissionais ainda se envolvem nessa causa. As políticas públicas existem bem elaboradas e legalizadas, no entanto não existe o devido apoio e fiscalização no seu cumprimento, que chegam ao público atendido já sem forças e confusas nas suas aplicabilidades.

As problematizações aqui explicitadas têm como um dos seus princípios os interesses comum de todos que abraçam a causa da educação inclusiva, onde nos parece ser necessário dispor de muito esforço para identificar e aceitar que temos possibilidades minimizar as condições acadêmicas de propiciar a inclusão. Despertar o interesse e se aprofundar nessa causa e buscar soluções práticas junto à comunidade escolar, conscientizando que o aluno é sempre o mais

prejudicado, levando muitas vezes além do fracasso escolar a uma exclusão social.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL, GOVERNO FEDERAL, 2016. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-os->>. Acesso em: 18 de abril de 2019.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei número 13.146/2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v.135, n. 24,20 dez. 1996.

COMO APLICAR A ACESSIBILIDADE NA ESCOLA E QUALA IMPORTÂNCIA DISSO <https://educacaoinfantil.aix.com.br/como-aplicar-a-aces-sibilidade-na-escola-e-qual-a-importancia-disso/>>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

CUIDADOR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS ESCOLAS <https://www.educamundo.com.br/blog/entenda-a-importancia-do-cuidador-de-alunos-com-necessidades-especiais-nas-escolas>>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JEZINE, EDINEIDE; **Pesquisas m Educação**: diversidades práticas de inclusão. Paraíba: Editora Universitária UFPB, 2010.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo. AVERCAMP Editora, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar, O que é? Por quê? Como Fazer?** . São Paulo. Editora Moderna, 2003.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Ayres da Silva Alves



Mestranda em Educação. Especialista em Cosmética e Estética pela Faculdade Gama Filho. Graduada em Licenciatura em Biologia. Graduada em Cosmética e Estética. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular PPGE/CE/UFPB. Professora da Faculdade Internacional da Paraíba-FPB.

Aureliana da Silva Tavares



Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação –PPGE da Universidade Federal da Paraíba -UFPB. Mestre em Educação - PPGE/UFPB (2017). Especialista em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ(2009). Possui graduação em Pedagogia - UFPB - (2007). Atualmente faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Docente coordenado pela Prof.^a

Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues da UFPB.

Basílio Henrique Pereira Júnior



Mestrando em Modelos de Decisão em Saúde na Universidade Federal da Paraíba (Linha de Pesquisa: Estatísticas Vitais do Semiárido Brasileiro). Especialista em Fisioterapia Aquática pela UNINASSAU-PE. Bacharel em Fisioterapia pelo Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ. Membro do Grupo de Pesquisa: Formação Docente (UFPB).

Eloide Teles Silva Grisi



Mestranda em Educação - UFPB. Pós-Graduada em Educação Profissional e Tecnológica/Formação Docente - 580h - CESF. Licenciatura Curta em Ciências -UNASP, 1.560h. Graduada em Pedagogia - UNIGRAN. Atuação em Coordenação Acadêmica de Polo, Supervisão Pedagógica, Professora e Tutora de Cursos Técnicos, Profissionalizantes e Superior. Experiência em implantação/ implementação de Cursos Presenciais e EAD, com participação ativa em auditorias internas e externas MEC/INEP. Membro do Grupo de Pesquisa: Formação Docente (UFPB). Tenho paixão por educar!

Janine Marta Coelho Rodrigues



Pós-Doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Titular vinculada ao Departamento de Habilitações Pedagógicas, do Centro de Educação da UFPB, e credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente (GPF/D/UFPB).

Johnny Carlos Alves



Licenciado em Biologia pela Universidade Vale do Acaraú, Graduado em Gestão Comercial pela Faculdade Internacional da Paraíba - FPB, Graduando em Pedagogia pela UFPB, Especialista em Gestão Educacional e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Estratego. Gestor Escolar pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Tecnologia da Paraíba. Membro do grupo de estudos e pesquisas de Formação Docente gfpd/

ppge/ce/ufpb

José Romário Araújo da Silva



Possui mestrado em Educação pela UFPB (2018), na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, Especialização em Educação Étnico Racial na Educação Infantil, pela UEPB (2015), graduação em História pela Universidade Estadual da Paraíba(2013). Membro integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas Formação Docente - GPFD. Desenvolve Estudos e Pesquisas

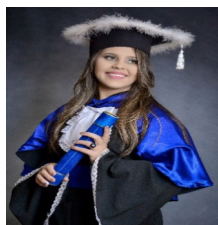
na Área de Estudos Afro-brasileiros e Africanos, a Exclusão/Inclusão da pessoa negra na sociedade brasileira, A lei 10.639/2003 sua aplicabilidade e as Políticas educacionais voltadas para a diversidade étnico racial quilombola.

Kathy Souza Xavier de Araújo



Licenciada em Pedagogia, Bacharel em Administração de Empresas, Especialista em Gestão de Pessoas, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente – PPGE/CE/UFPB

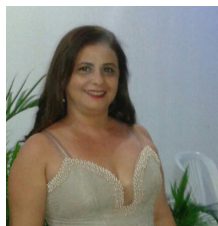
Laiane Pereira de Amorim



Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2018). Aluna Especial da disciplina Exclusão, Inclusão e Diversidade da Linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE-UFPB. Especialista em Assistência Social e Saúde/ EID/ EPASS/PPGE/CE/UFPB. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisas em Formação

Docente-PPGE/CE/UFPB.

Laudicéia Teixeira Lins



Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Especialista em Gestão Educacional e Criatividade, CINTEP-PB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente do GPFDUFPB

Lúcia Santos de Moraes Gonçalves



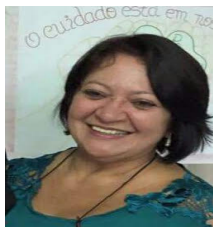
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2018). Membro do Grupo de Estudos Aprendizagem Móvel nos Canteiros de Obra-Cátedra/UNESCO/UFPB.

Silvestre Coelho Rodrigues



Professor Doutor da Universidade Federal da Paraíba Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Educacional e na área da Saúde. Experiência docente em Cursos de Graduação em Metodologia do Trabalho Científico e Metodologia de Pesquisa, Educação Especial Inclusiva, Avaliação e nos Cursos de Especialização Latu Sensu nas áreas da Psicopedagogia, Educação Inclusiva. Interessa-se por estudar comunidades em situação de risco social.

Waldira da Silva Nóbrega



Especialista em Educação Infantil com foco de pesquisa em Educação Especial- Universidade Federal da Paraíba - UFPB /2000. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia – UFPB/1984. Professora da Sala Multifuncional da Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmã Severina Cavalcante – João Pessoa/PB



ISBN 978-85-9559-179-0



9 788595 591790