

Tradução e/ou interpretação de sinais-termo: ensino de Química e Codocência

Samara Teixeira Dias*¹ (IC), Eleandro Adir Philippsen² (FM; PQ)

^{1,2}Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Formosa (UEG-Formosa); ²Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc). *samarateixeira8965@gmail.com

Resumo: A Lei n.º 10.436/2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e de expressão das pessoas Surdas. No ano de 2005, foi aprovado o Decreto n.º 5.626, que tem por finalidade regulamentar a Lei da Libras. No Art. 3.º é determinado que essa língua deve ser inserida como disciplina curricular em caráter obrigatório nos cursos de formação de professores, incluindo os cursos de licenciatura em Química (BRASIL, 2005). Compreende-se que apenas a disciplina de Libras não é suficiente para formar um professor preparado para atuar em salas de aula inclusivas (PHILIPPSEN *et al.*, 2019). Sendo assim, o presente trabalho investigou alguns parâmetros necessários para o desenvolvimento de metodologias adequadas ao processo ensino-aprendizagem de estudantes Surdos. Além disso, entendemos a codocência como trabalho mútuo entre o professor e o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), em que há o compartilhamento de grande parte das atividades desenvolvidas no ambiente educacional (KELMAN, 2010). Nesse sentido, realizamos levantamento bibliográfico, analisamos espaços de divulgação de sinais e sinais-termo. Esperamos que os resultados possam nos ajudar a compor novos parâmetros e que, no futuro, a educação de estudantes Surdos possa ser verdadeiramente inclusiva efetiva e conceitual.

Palavras-chave: Educação inclusiva, efetiva e conceitual. Ensino de Ciências. Libras. Surdez. Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais.

Introdução

Somente após o ano de 2002, a pessoa Surda¹ teve sua língua reconhecida conforme determina a Lei 10.436/2002, conhecida como Lei da Libras. O Art.1º compreende a Língua Brasileira de Sinais, Libras, como a forma de comunicação e expressão que possui estrutura gramatical própria e constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei, “considera-se pessoa surda aquela que, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras” (BRASIL, 2005, p. 1) e também assegura um atendimento especializado aos estudantes Surdos por meio do uso da Libras como primeira língua do estudante conforme determina o Art. 14, parágrafo 3.

¹ As denominações Surda e Surdo, serão utilizadas com letra maiúscula, como formas estratégicas de empoderamento por reconhecer o Surdo “com suas especificidades e sua identidade vivenciadas nos artefatos culturais” (CASTRO JÚNIOR, 2011, p. 12), por meio das manifestações da Libras.



Para promover a mediação linguística entre pessoas Surdas e não-Surdas existe a figura do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais, TILS. Mesmo mediante a Lei da Libras e o Decreto 5.626/2005, o estudante Surdo ainda encontra diversas dificuldades em seu cotidiano escolar, correndo o risco de não poder concluir seus estudos, motivo pelo qual, é fortalecida a necessidade de pesquisas sobre metodologias adequadas para ao processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Em geral, a formação profissional docente, especialmente em química, não prepara o professor para lidar com estudantes Surdos, principalmente no que tange a construção de conceitos científicos (PHILIPPSEN, 2018). Dessa forma, são necessários estudos, aplicação de novas metodologias além da conscientização social para que os direitos dos estudantes Surdos sejam cumpridos na mesma proporção aos estudantes não-Surdos.

Mas, afinal, o que é codocência? A “[...] codocência é entendida como trabalho mútuo, compartilhado, no qual planejamentos e avaliações – enfim, grande parte das atividades desenvolvidas no ambiente educacional – são compartilhados.” (KELMAN; TUXI, 2011, p. 96). A codocência é um modelo operacional e modalidade de serviço que permite interações sociais de formas variadas (PHILIPPSEN, 2018).

Isso significa que, no âmbito da educação inclusiva, e na presença de estudantes Surdos, há a necessidade de dois profissionais, o professor e o TILS. É muito importante que, para o ensino de Química o TILS possua formação específica na área de Ciências, sob pena de proceder com a tradução e/ou interpretação de maneira equivocada, justamente por desconhecer os conceitos científicos. (PHILIPPSEN, 2018).

Para realizar a mediação linguística, no ensino de Química, o TILS precisa fazer uso de sinais-termo. O sinal-termo foi apresentado por Faulstich (2012), em uma nota lexical, e é mais apropriado em se tratando de conceitos, símbolos ou fórmulas, usados em áreas específicas de conhecimento, como é o caso da Química.

Sinal-termo. Termo da Língua de Sinais Brasileira que representa conceitos com características de linguagem especializada, próprias de classe de objetos, de relações ou de



entidades. 2. Termo criado para, na Língua de Sinais Brasileira, denotar conceitos contidos nas palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento e do saber. 3. Termo adaptado do português para representar conceitos por meio de palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento da Língua de Sinais Brasileira. Nota: ver sinal. Ver termo. (FAULSTICH, 2012, s/p).

Nesses sentidos, o objetivo do presente trabalho tem sido o de investigar os parâmetros necessários para o desenvolvimento de metodologias adequadas ao processo ensino-aprendizagem de estudantes Surdos para o ensino de química no âmbito da codocência. Acreditamos que o sinal-termo seja um parâmetro importante e determinante nesse processo. Entendemos que se o TILS não possuir compreensão conceitual daquilo que traduz e/ou interpreta, dificilmente o processo educativo se concretizará.

Material e Métodos

A pesquisa tem sido realizada por meio de um levantamento bibliográfico, bem como sua análise crítica e a produção de novos conhecimentos. Para a compreensão da modalidade de serviço codocência, foram utilizados levantamentos bibliográficos e estudo em disciplina específica realizada no ano de 2017. (PHILIPPSEN, 2018).

Mais recentemente, passamos a estudar os sinais-termo como forma de compreensão e como parâmetro necessário ao desenvolvimento de metodologias adequadas ao processo ensino-aprendizagem de estudantes Surdos. O repositório denominado Glossário de Química, disponível no Youtube® pelo canal IFSC Palhoça Bilíngue, tem fornecido material necessário para geração de novas informações.

Para compreender melhor a importância do sinal-termo, foram escolhidos dois vídeos, disponível no Youtube® pelo canal IFSC Palhoça Bilíngue². Um sobre o sinal-termo massa e outro sobre substância. Os critérios utilizados para a escolha dos sinais-termo, foram: a interdependência um com o outro, eles se completam, pois para a compreensão de um é necessário a compreensão do outro e o segundo

² Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCRyR1Acob-oHaYPrInpWrSQ>. Acesso em: 30 set. 2019.

critério foi baseado nos vários significados que a **palavra** massa e substância tem fora do contexto da química.

Os vários significados que os **sinais-termo** massa e substância têm, torna-se um problema quando o TILS não tem formação na área específica, e não tem um amplo conhecimento dos sinais-termo. Esses significados podem fazer com que o TILS traduza e/ou intérprete de maneira equivocada em se tratando dos conceitos químicos.

Resultados e Discussão

Nossos estudos têm permitido compreender que, para que a educação de Surdos, no âmbito da educação inclusiva se concretize ou, pelos menos, seja viabilizada, o TILS, que venham a trabalhar nas escolas, na Educação Básica (EB), precisa ter formação em nível superior no âmbito da licenciatura. Além disso, esses profissionais precisam ter formação para atuar nas diferentes áreas de conhecimento: **Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. (PHILIPSEN, 2018).

Sendo assim, para um TILS chegar até uma sala de aula de Química, por exemplo, deve ser necessário que ele seja licenciado em um curso da área de Ciências da Natureza, possua certificação em nível nacional. No Brasil, existe o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras³) e outros realizados pela própria Comunidade Surda conforme consta da legislação. (BRASIL, 2010).

Além de possuir formação na área específica, defendemos que esses profissionais precisam possuir um léxico ampliado de sinais-termo. O conhecimento desses sinais-termo pode viabilizar sobremaneira o processo ensino-aprendizagem de estudantes Surdos no âmbito escolar e colaborar em metodologias mais adequadas.

³ Viabilizado pelo Decreto n.º 5.626/2005. Os TILS já formados passaram por avaliações anuais, feitas nacionalmente, iniciadas no ano de 2006. Exame Nacional de Proficiência em Libras, vinculado ao Prolibras.

A Figura 1, a seguir, apresenta a versão estática para um sinal-termo disponibilizado pelo canal do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Palhoça, utilizado para se referir a palavra: matéria.

Figura 1 – Versão estática do sinal-termo: matéria



Fonte: adaptado do canal IFSC Palhoça Bilíngue no Youtube®, 2019

O texto a seguir é uma tradução e/ou interpretação para Língua Portuguesa (LP) do que é sinalizado no vídeo e representado pela Figura 1. O procedimento foi realizado por um profissional TILS com formação em História e atuante em curso de Letras-Libras.

Glossário de química. Sinal: matéria. Matéria é um termo da área da Química e que possui outros contextos de uso da mesma palavra: matéria, entretanto, possui outros significados. Na área da Química, qual o conceito de matéria? É um material que tem massa mais matéria, por isso o sinal termo: matéria. A maioria das coisas do mundo, o que nós vemos ou também nós tocamos, a maioria possui matéria ou são feitas de matéria. A água é matéria. Na temperatura fria, ela fica no estado sólido ou no líquido, e na temperatura quente, ela entra em ebulição, o que a transforma para o estado gasoso. A maioria das coisas no mundo são matérias. Parece com o sinal de material, ou materiais, mas, na área da Química o sinal é esse: matéria. Nas áreas das ciências da química esse é o sinal que nós utilizamos para matéria.

A pessoa que interpreta um conceito de algum sinal-termo, no caso o sinal termo: matéria, quando não possui formação em Ciências da Natureza, pode acabar procedendo com a tradução e/ou interpretação de maneira equivocada. Isso pode comprometer ou até mesmo inviabilizar o processo ensino-aprendizagem do estudante Surdo.

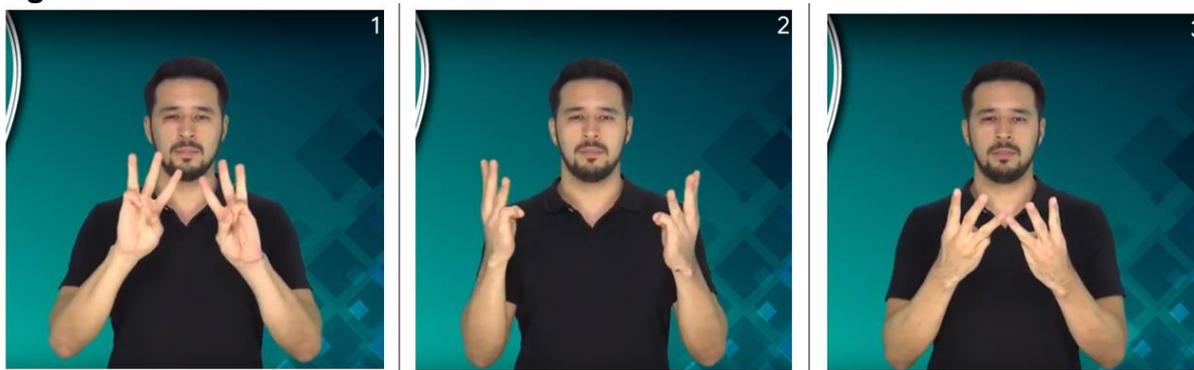
No entanto, percebe-se, pela tradução e/ou interpretação apresentada, que a constituição do sinal-termo para matéria é baseada na compreensão conjunta do sinal para massa e de sinal para matéria. Se os profissionais que atuam no âmbito educacional, ou seja, o professor e o TILS atuarem em codocência, o TILS certamente será amparado pelo professor no sentido de colaborar para elaboração do discurso que será oferecido para o estudante Surdo. Assim, as chances de adequação ao processo ensino-aprendizagem serão ampliadas.

A tradução e/ou interpretação do sinal-termo: matéria, pelo TILS também colabora para percepção de como é delicado esse processo. O uso de termos como: matéria, material e substância, nem sempre são simples de serem compreendidos por estudantes, não-Surdos e Surdos. De fato, o risco de proceder equivocadamente é aumentado se o TILS não possuir formação na área de Ciências da Natureza.

No entanto, acreditamos que um dos parâmetros que devem ser levados em consideração no sentido de compor metodologias adequadas ao processo ensino-aprendizagem de estudantes Surdos para o ensino de química, é considerar a modalidade de serviço codocência e o TILS, além de possuir formação na área de Ciências da Natureza ter ampla compreensão sobre o uso de sinais-termo.

A seguir, apresentamos a Figura 2, que representa a versão estática do sinal-termo para a palavra: massa.

Figura 2 – Versão estática do sinal-termo: massa



Fonte: adaptado do canal IFSC Palhoça Bilíngue no Youtube®, 2019

Solicitamos a outra profissional TILS, que atua nas salas de aula de ensino médio, que nos ajudasse. Essa profissional é a Patrícia⁴. Em áudio enviado por ela,

⁴ Nome fictício escolhido por ela, em Philippsen, (2018). A TILS tem 13 anos de experiência e é formada em Artes.

ao realizar a tradução e/ou interpretação para LP, do sinal-termo massa, temos o seguinte:

Glossário de química. Massa. O que significa massa? É uma terminologia da área de química. Em outro contexto essa palavra, massa tem significado diferente, mas na área de química o conceito é a quantidade de matéria. As vezes pode confundir, porque parece peso; só parece, mas é diferente. Por exemplo: o meu corpo ele tem massa, a massa não muda; é a mesma. Ao pisar no solo, o peso em uma balança, ele vai me mostrar o peso do meu corpo, mas aqui na Terra a relação é com a gravidade. Tem firmeza, o corpo na Terra tem firmeza, mas se eu viajar com aquelas roupas de astronautas, se eu viajar lá para a Lua, ao chegar lá, e novamente pisar no solo, a gravidade é diferente. Lá eu pareço flutuar, certo? Piso no solo o corpo parece leve tem pouca firmeza, mas a massa do meu corpo é a mesma. O peso aqui na terra e o peso da lua, o peso é diferente, mas a massa é a mesma.

Percebam que a realização da tradução e/ou interpretação está adequada, e possui muitos elementos que indicam uma boa compreensão e domínio por parte da TILS. Certamente, tudo isso poderá colaborar ou poderá dificultar o processo ensino aprendizagem, quando esse sinal-termo for sinalizado: o contexto, a forma com que o TILS for se referir ao exemplo dado. Destaca-se o fato de Patrícia não possuir formação em Ciências da Natureza.

Pedimos a um outro TILS, que realizasse a tradução e/ou interpretação do mesmo sinal-termo: massa, sob as mesmas condições. Vejam como ele nos enviou sua resposta: “A massa é diferente do peso, que parece o peso quando você sobe na balança você vê o peso, na lua o peso é menor que aqui na terra, mas a massa é a mesma”. Destaca-se o fato de que esse TILS foi o Baru⁵, que possui formação na área de Ciências da Natureza.

Entendemos que, para Baru parece haver uma compreensão inerente a sua formação. O fato de ele não ter se dedicado a traduzir todos os passos apresentados pelo vídeo, como fez Patrícia, podem indicar que muitos outros TILS procedam da mesma maneira. Surge a partir disso, para nós, novos questionamentos: qual é o impacto da compreensão conceitual do TILS no processo de tradução e/ou interpretação de um sinal-termo? Como isso influencia o processo ensino-aprendizagem de estudantes Surdos?

⁵ Nome fictício escolhido por ele, em Philippsen (2018). O TILS tem 7 anos de experiência e é formada em Física.

A seguir, apresentamos a Figura 3 que se refere ao sinal-termo para a palavra: substância. O processo de tradução e/ou interpretação também foi realizado por Patrícia.

Figura 3 – Versão estática do sinal-termo: substância



Fonte: adaptado do canal IFSC Palhoça Bilíngue no Youtube®, 2019

Glossário de química. Substância. O que significa substância? É uma terminológica da área de química. Em outros contextos, tem significado diferentes, mas na área de química o conceito é assim: uma molécula tem dentro um grupo de átomos, uma molécula com outra molécula juntas formam uma substância, pode ter várias moléculas diferentes ou iguais, mas a junção delas formam uma substância.

Vejamos como Baru realizou a tradução e/ou interpretação: “As substâncias são várias coisas misturadas, você tem uma coisa química, por exemplo um átomo. A mistura dele com outros átomos forma outra substância.” Percebe-se que, mesmo com formação em Ciências, ainda há inconsistências no processo. Ainda há incompreensões conceituais de ambas as partes. Isso significa que precisamos investigar mais a questão da formação específica e não-específica.

Mas, algo para nós se mostrou bastante importante e claro, que é necessário que o TILS e o professor trabalhem em codocência. Para atuar como TILS, seja formado na área específica ou não, é muito importante que ele seja conhecedor dos sinais-terminos.

Certamente o processo ensino-aprendizagem no âmbito da codocência possui mais chances de se concretizar porque ambos os profissionais estarão focados no estudante (PHILIPPSEN, 2018). Além disso, entendendo que a compreensão conceitual e dos sinais-termo, são parâmetros necessários para a realização desse

processo educativo, acreditamos que mais um passo foi dado em direção a uma educação inclusiva, efetiva e conceitual.

Para Não Finalizar

A pesquisa seguirá e novas análises estão sendo feitas para outros sinais-termo. Esperamos que os resultados possam nos ajudar a compor novos parâmetros e que, no futuro, a educação de estudantes Surdos possa ser verdadeiramente inclusiva efetiva e conceitual.

Entendemos que este trabalho tem uma função importante no processo de divulgação de sinais e sinais-termo. Há, ainda, uma grande dificuldade em difundir os novos sinais e sinais-termo principalmente devido ao processo de divulgação que tem sido pouco eficiente.

Agradecimentos

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEG (PrG/UEG).

Ao LIMA - Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas (DPG/CNPq).



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, [...]. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n.º 12.319, de 1.º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

CASTRO JÚNIOR. G. de. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico**. 2011, 123 f. il. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade

REALIZAÇÃO



de Brasília, Brasília, 2011.

FAULSTICH, E. **Nota Lexical: SINAL-TERMO**. Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos – Centro Lexterm: UnB, Brasília, 2012.

KELMAN, C. A. A pessoa com surdez na escola. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Org.) **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. 2. Ed. Brasília: Editora UnB, 2010.

KELMAN, C. A.; TUXI, P. Intérprete Educacional ou Professor? A atuação profissional do intérprete da língua de sinais no ensino de Ciências. In: SALLES, P. S. B. de A.; GAUCHE, R. (Org.). **Educação Científica, inclusão social e acessibilidade**. Goiânia: Cânone Editorial, 2011.

PHILIPPSSEN, E. A. **Formação inicial de professores de química em uma perspectiva de atuação profissional como tradutor e intérprete de língua de sinais** – um estudo sobre a codocência. 2018. 338 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação em Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PHILIPPSSEN, E. A.; GAUCHE, R.; TUXI, P.; FELTEN, E. F. Codocência – o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e o professor de Química. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC, 2019, Natal-RN. **Atas...**, Natal-RN, 2019.



ULTRAMONTANISMO E MODERNISMO: A BATALHA CONFLAGRADA NA CONSTRUÇÃO DA MODERNIDADE

Felipe Monteiro Pereira de Araújo. Estudante (IC). feh_mj@hotmail.com

Universidade Estadual de Goiás

Resumo: O advento do ultramontanismo, importante movimento católico dos séculos XIX e XX, deu-se como resposta à ruptura do poder hegemônico da Igreja Católica sobre os Estados Nacionais e as consequentes características decorrentes da quebra de paradigmas experimentada no mundo ocidental, por conta das diversas modificações estruturais que lhe foram relegadas, sejam elas políticas, econômicas, teológicas, entre outras. Esse processo histórico de ruptura marcou a solidificação daquilo que a historiografia costuma chamar de modernidade, enfatizando, a partir do século XIX, o quanto esse período se moveu sob a bandeira da noção de progresso em contraponto a um passado a partir de então entendido como “antiquado”. Essa percepção do imaginário moderno e sua respectiva resposta ultramontana estabeleceram conflitos de poder que se estenderam aos diversos setores do mundo ocidental, chegando ao Brasil já na segunda metade do século XIX. Com a “derrota” da Igreja Católica frente aos poderes seculares, a Santa Sé volta para si mesmo, no intento de preservar a substância da sua própria fé. Nesse sentido, o embate entre ultramontanismo e modernismo abre espaço para um conflito que levará a um esgarçar da identidade católica, que vai se dissolvendo com o tempo.

Palavras-chave: catolicismo; ultramontanismo; modernismo; religião; política.

Introdução

Os conflitos relacionados ao embate entre ultramontanismo, um movimento constituído no seio da Igreja Católica nos séculos XVIII, XIX e XX, e o modernismo, corrente sob a qual a heterodoxia da Igreja alçou seu impulso, demarcam um ponto importante na história das religiões que nos possibilitam refletir sobre como se desenvolveu as transformações dentro da Igreja Católica e de como ela agiu e reagiu com relação a tais mudanças de paradigmas. Nesse sentido, a presente pesquisa discute a formação destes dois pólos de sentido, as suas ferramentas de combate e o processo de esgarçar da identidade católica na modernidade.

Material e Métodos

A metodologia usada para esta pesquisa toma como ponto de partida a interpretação que coloca o documento em posição de questionamento, a fim de instá-lo como ferramenta que nos forneça os elementos que nos proporcionem interpretar

REALIZAÇÃO

o objeto de investigação em questão. Consideramos proeminente, portanto, a necessidade de que “o documento deve ser submetido a uma crítica mais radical” (LE GOFF, 2013, p. 533). Esta necessidade se dá, sobretudo, pelo fato de que

Não obstante o que por vezes parecem pensar os principiantes, os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência nos fundos dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através das gerações. (BLOCH, 1941-42, p. 29-30 apud LE GOFF, 2013, p. 534)

Logo, é latente a perspectiva de que o documento carrega em si, assim como os monumentos, resquícios das forças e motivações que o produziram. Sendo assim, optou-se por trabalhar com o Método Histórico (*Historische Methode*), elaborado pelo teórico Johann Gustav Droysen, que compreende a heurística, que corresponde ao processo de separação e organização das questões postas à prova na pesquisa, como o fundamento basilar para a execução da crítica documental, entendendo que

A tarefa da crítica é determinar em qual relação se entrelaça o material ainda disponível em relação aos atos de vontade, dos quais ele oferece testemunho. As formas da crítica são determinadas pela relação entre o material a ser explorado e os atos de vontade, dos quais receberam sua configuração. (DROYSEN, 2009, p. 50)

Portanto, a crítica encontra-se no centro de passagem desta operação historiográfica, posto que “a crítica é a própria história e ela se afina à medida que a história se aprofunda e se amplia” (PROST, 2012, p. 57), desembocando no último estágio desta operação (a Interpretação), em que os primeiros estágios se harmonizam em uma narrativa, posto que “a essência da interpretação é ver realidades nos acontecimentos passados, com toda a abundância das condições que exigiram sua concretização e existência” (DROYSEN, 2009, p. 54). É aqui, portanto, que se intentará esclarecer as questões estipuladas no primeiro momento (heurística), fornecendo uma visão sobre o objeto histórico analisado.

Resultados e Discussão

Ao se falar em modernidade faz-se necessário o aprofundamento daquilo que, neste estudo, atribuir-se-á ao período moderno. Embora boa parte da historiografia

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis



Universidade
Estadual de Goiás

mundial identifique a história moderna como o período que sucede a queda do Império Romano do Oriente em 1453, o sentido que lhe atribuiremos aqui corresponde a um período que se inicia, inexoravelmente, em meados do século XVIII, quando, de fato, a história do Ocidente traz em seu bojo um processo de ruptura para com as estruturas de sentido que marcaram o período anterior, transformando a vida e as visões de mundo dos indivíduos deste período. Essa mudança de paradigmas no imaginário moderno correspondeu “com a progressiva substituição do futuro apocalíptico pelo esplendor do progresso infundável” (GOMES FILHO, 2018, p. 39). As razões dessa mudança de paradigmas, em resumo, deu-se por uma enormidade de fatores, mas que podem ser sintetizados:

[...] a partir de três fatores principais: 1) o progressivo declínio da noção cristã de futuro como apocalipse; 2) o conjunto de transformações ocorridas nas mais diversas áreas da economia, sociedade, cultura e política, seja a partir das revoluções burguesas da segunda metade do século 18 à primeira do século 19, seja pelo viés do racionalismo filosófico imperativo a partir do Iluminismo; 3) as inovações técnicas (especialmente em transporte e comunicação) e o avanço da industrialização. (GOMES FILHO, 2018, p. 40)

Esta noção, extensamente marcante no inconsciente coletivo da época, marcou a modernidade oitocentista como “um horizonte de expectativas cada vez mais distante do espaço de experiências” (GOMES FILHO, 2018, p. 42), em que o sujeito moderno foi, progressivamente, transfigurando-se do seu lugar no espaço-tempo e moldando uma perspectiva do movimento da história que já não favorecia com o mesmo entusiasmo o apego à tradição e primava pela idealização de um futuro próspero. Essa percepção idealista de mundo construiu no período moderno uma nova produção de sentido temporal, dando ao movimento histórico um caráter de velocidade e dinamismo. Contudo, essa ruptura perceptual é resultado, fundamentalmente, do advento das inovações técnicas decorrentes da Revolução Industrial. Essa produção de sentido temporal, marcada fundamentalmente pela supressão do antigo pelo moderno, legou ao movimento histórico deste período (poder-se-ia chamá-lo, aqui, de modernização, na medida em que pode se perceber a alteridade de um estágio de condições para o outro) a apreensão, no inconsciente moderno, da noção de progresso, ou seja, da assimilação perceptiva de que o fluxo histórico se orientava de maneira evolutiva. Esta compreensão idealista, de um futuro

sempre superior ao passado “antiquado”, estabelece as bases daquilo que, de fato, se solidificou como uma maneira de enxergar o motor da história neste período e, por conseguinte, as condições em que as represálias a ele (no nosso caso em questão, as advindas da Igreja Católica) foram afloradas. Neste cenário de produção de sentidos que marcou a modernidade, insurge como seu contraposto a ideia de reação. Pode-se entender que:

[...] a hostilidade nos conflitos da Revolução Francesa deu origem ao pensamento que iria ser denominado de “reacionário” e a movimentos de grupos ideológicos ou políticos que os seus adversários iriam englobar sob o rótulo pejorativo e desprezível de “reação”. (LE GOFF, 2013, p. 236)

Nesse sentido, contrariamente ao desenvolvimento contínuo da noção de progresso, insurge no contexto do catolicismo propostas de investidas no sentido contrário ao avanço dessa noção de progresso, pois “o grupo religioso presume que sua existência ou sua identidade estejam ameaçadas por elementos próprios das sociedades modernas” (MATA, 2007, p. 226). Dentre esses movimentos de contraposição, e é ele o que nos interessa neste estudo, inclui-se o ultramontanismo, que se constitui de um “movimento de reação a algumas correntes teológicas e eclesiais, ao regalismo dos estados católicos, às novas tendências políticas desenvolvidas após a Revolução Francesa e à secularização da sociedade moderna” (SANTIROCCHI, 2010, p. 24). A ascensão de Pio IX ao papado, em 16 de junho de 1846, determinou, enfaticamente, o acentuar dessa oposição, visivelmente expresso na encíclica *Qui Pluribus*, em que se fez “uma declaração de guerra da Igreja Católica a todos os seus contrários” (GOMES FILHO, 2018, p. 81). Ainda no papado de Pio IX, outras expressões de intensificação do combate entre a Igreja Católica e o mundo moderno em consolidação foram feitas, tais como a publicação da encíclica *Quanta Cura* e seu anexo *Syllabus Errorum*, por meio dos quais:

Condena-se ali, basicamente, as filosofias não religiosas, o estudo racional-crítico, a ciência, a liberdade religiosa ou de consciência, o protestantismo, a maçonaria, o galicanismo, o jansenismo, o casamento civil, o divórcio, a separação entre Igreja e Estado ou a sobreposição deste sobre aquela, a criação de Igrejas nacionais, a educação laica, o socialismo e o comunismo. (GOMES FILHO, 2018, p. 82)

É sob a égide de todo esse aparato discursivo institucional que a Igreja Católica orientava-se num sentido de legitimação do poder católico em detrimento do avanço



do mundo moderno. É ainda neste processo de expansão e centralização do poder eclesiástico, em sobrepujança ao poder civil, que se dá a realização do Concílio Vaticano I, onde foi decretado o dogma da infalibilidade papal. Ante o exposto, é possível aferir que a consciência perceptiva moldada à época com relação ao contexto destes conflitos conduzia a justaposição, em especial, da consolidação da ideia de nação em oposição ao catolicismo de “forte acento centralista, isto é, “papista” (MATA, 2007, p. 226). Desta forma, os mecanismos de poder destas duas instituições articularam meios de minar o poder dos seus adversários, sejam eles internos ou externos. Sobre isto, podemos apontar que “as lutas ideológicas e políticas abrangentes do final do século XIX teriam sido inconcebíveis se a Igreja não tivesse adquirido os meios para mobilizar sua base de apoio e montar campanhas efetivas contra seus adversários” (CLARK; KAISER, 2003, p. 11). Ou seja, a constituição destas “guerras culturais”, nas palavras dos historiadores supracitados, foi ensejada sob forte impulso propagandístico, em especial por parte dos movimentos missionários ultramontanos. Sobre o funcionamento destas guerras, Christopher Clark ressalta que estas “foram travadas com uma gama de instrumentos: legislação, desobediência civil, manifestações e, em algumas ocasiões, até mesmo violência física. Mas eram, acima de tudo, guerras de palavras e imagens” (CLARK; KAISER, 2003, p. 36). Esta formação discursiva moderna legou os elementos que sedimentou o recrudescimento galopante dos conflitos durante o chamado *Kulturkampf*, conceito este que “expressa uma disposição difundida entre os setores liberais alemães da época, qual seja, a de que a luta contra o ‘clericalismo’ e o fundamentalismo ultramontano era, na verdade, uma luta pela *Kultur*, pela civilização” (MATA, 2007, p. 230-231).

Considerando tais premissas, um fator de importância significativa neste processo de produção discursiva é a proliferação progressiva de meios de comunicação coligados aos interesses de cada um destes pólos. Do lado ultramontano, a formação de jornais e revistas católicos alinhados à sua perspectiva marcou uma estratégia fundamental para sedimentar um espaço discursivo em que “a imprensa poderia desempenhar um papel crucial de conscientização” (CLARK;

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis



KAISER, 2003, p. 24). Este uso discursivo representava um direcionamento institucional da Igreja Católica que caminhava rumo à centralização do poder eclesiástico em Roma, ou mais especificamente, considerado o papado de Pio IX, na figura do Papa. O alvorecer dessa construção simbólica intensificou-se com o tempo, fazendo com que o próprio papado desenvolvesse “um órgão de imprensa próprio de ampla circulação” (CLARK; KAISER, 2003, p. 26). Deu-se, assim, no ano de 1850, a fundação da *Civiltà Cattolica*, jornal que ganhou notoriedade internacional como uma espécie de voz oficial do pontificado, de modo que “forneceu ao Papa um importante meio de influenciar a opinião pública” (CLARK; KAISER, 2003, p. 29). Para além deste, contudo, há de se considerar a também importante relação discursiva direta protagonizada pelos movimentos missionários na produção de um sentimento de identificação no imaginário popular, sob o apoio institucional da Santa Sé.

E sabedores, em razão de Nosso múnus, de que não é suficiente deplorarem-se tantos males, mas que se faz necessário remediá-los com todas as nossas forças, recorreremos à vossa fé e imploramos a vossa solicitude pela grei católica, Veneráveis Irmãos, porque a vós cabe a virtude e a religião, a singular prudência e constância, que Nos encorajam e consolam em meio a tantas desgraças. (GREGÓRIO XVI, 1832, p. 3)

Desta forma, a Santa Sé clamava aos seus clérigos para que estes aderissem à Cátedra de Pedro, a fim de preservar a fé católica da investidura de percepções que esta considerava ímpias. Sobremodo, este parecer conduziu todo um processo de expansão missionária que alargou os meios de influenciar a opinião pública. Estas noções ditas ímpias eram vistas pela própria Igreja como “erros que não só tratam de arruinar a Igreja católica, com sua saudável doutrina e seus direitos sacrossantos, mas também a própria eterna lei natural gravada por Deus em todos os corações e ainda a reta razão” (PIO IX, 1864, p. 2). O período que sucede o papado de Pio IX é marcado, apesar do descenso do ultramontanismo enquanto uma força influente dentro do corpo da Igreja, pela preservação do imaginário contrário ao modernismo. As disputas que viriam a se tornar acentuadas no período seguinte, contudo, começam a ganhar um novo caráter, muito mais abstrato e voltado para questões da própria fé e da apologética da Igreja Católica. Sobre esta mudança institucional de paradigma, portanto, é possível dizer que:

Os líderes da igreja, os papas e seus secretários de estado tentaram congelar sua política em formas relacionais que não eram mais possíveis. À medida que essa luta se tornou cada vez mais impossível, ocorreu um recuo de toda política externa efetiva e uma concentração no foro interno: as mentes, corações, vontades e consciências dos membros da instituição. Uma revisão dos ministros das Relações Exteriores do Vaticano e suas políticas durante o século XIX e início do século XX revelará que o espasmo anti-modernista na virada do século representa o estágio final de um programa fracassado de política externa de quase um século de duração. (LEASE, 2000, p. 32)

Essa necessidade, sobremodo, já estava marcada no papado de Leão XIII, de tal forma que entendiam que “um Estado Católico era absolutamente essencial para uma civilização cristã florescer e a Europa aproveitar tranquilidade” (LEASE, 2000, p. 47). Mas é no papado seguinte, em Pio X, que a expressão dessa proposta torna-se mais latente, à medida que se avançou “a noção de um tratado internacional que confirmaria a independência da Santa Sé” (LEASE, 2000, p. 49). Desta maneira, a política interna da Igreja Católica mantém seu caráter fundamentalista, adotando uma espécie de pós-ultramontanismo que continua, sob outras diretrizes, a combater o modernismo, agora também dentro do próprio seio da Igreja. Esta campanha pode ser bem detalhada na encíclica *Pascendi dominici gregis*, publicada pelo Papa Pio X, no ano de 1907. Nela:

[...] o modernismo emerge como um movimento orquestrado, constituindo um ataque à ortodoxia em muitas frentes. O modernista agora aparece como filósofo, depois como apologista, noutro lugar como historiador ou crítico, outras vezes como reformador ou como teólogo. A encíclica reúne esses fragmentos e os organiza em um sistema coerente que sua apresentação dispersiva oculta, revelando o modernismo como “a síntese de todas as heresias” – um passo além dos erros do protestantismo, à beira do ateísmo. (TALAR, 2007, p. 493)

Para tanto, a própria encíclica lança mão de algumas medidas, a fim de elaborar mecanismos de controle no confronto com tais ideias, de tal modo que “essas contramedidas conseguiram criar seu próprio clima de medo que inibiu as iniciativas acadêmicas em várias subdisciplinas teológicas por décadas” (TALAR, 2007, p. 493). Desta forma, a Igreja coibia o avanço do modernismo dentro das instituições religiosas e dos seminários. E mesmo a própria substância da fé modernista, segundo os ortodoxos, provocava um senso de traição à Igreja, que entendia esse fator disruptivo como uma afronta à fé católica. Muito influenciados pela filosofia e ciência, os modernistas transferiram o caráter da fé da revelação transcendental para um



sentimento imanente que acomete o fiel, em que “o sentimento religioso, que por imanência vital surge dos esconderijos da subconsciência, é pois o gérmen de toda a religião e a razão de tudo o que tem havido e haverá ainda em qualquer religião” (PIO X, 1907, p. 6). Essa proposta, além de individualizar a fé, despojando, conseqüentemente, a função imbuída da Igreja de concepção de dogmas necessários à fé, estabelece uma profusão de possibilidades que marca a abertura para uma magnitude de vertentes de interpretação da fé, até mesmo porque os modernistas entendiam, segundo a Santa Sé, que “os dogmas não somente podem, mas positivamente devem evoluir e mudar-se” (PIO X, 1907, p. 8), então proclamando por um sentido ecumênico da fé.

Ainda sobre esta mudança de concepções acerca da apologética católica, a ortodoxia definia o modernismo como “a visão de que o crente atrai o objeto e o motivo de sua fé a partir de si, negando a verdade revelada historicamente e a autoridade de ensino da Igreja” (ERB, 2015, p. 259). Basicamente, estabelecia-se uma oposição ao consenso de verdade objetiva marcante na filosofia apologética de Santo Tomás de Aquino, por uma proposta de fé pautada em verdades subjetivas advindas do sentimento religioso de cada fiel. Essas perspectivas fomentaram um vácuo de significado no constitutivo na fé católica, trazendo à tona um problema de identidade latente. Esse sentido “nada mais é do que uma forma complexa de consciência: não existe em si, mas sempre possui um objeto de referência” (BERGER, 2004, p. 15) e, a partir do momento que essa referência objetiva é solapada, há um esvaziamento de identificação neste processo. Com a inserção de uma imensidão de proponentes de sentido concorrentes, portanto, “onde a forma moderna de pluralismo está plenamente desenvolvida, as ordens de valores e as reservas de sentido não são mais propriedade comum” (BERGER, 2004, p. 39), ou seja, com a proliferação das apologéticas modernistas e a diversidade de proposições defendidas por estes, a identidade católica ortodoxa começa a ruir e esfacelar-se, posto que já não represente mais um núcleo seguro de sentido.

A fim de acabar com o modernismo, portanto, a Igreja estabelece sete diretrizes a serem seguidas, na batalha conflagrada pelo imaginário entre as instâncias

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis





modernistas e ortodoxas. Toda a formação deste aparato institucional no intuito de combater o modernismo demonstra a impregnação do imaginário modernista dentro do próprio íntimo da Igreja e a sua tentativa de rechaçá-lo. As “guerras culturais” vivenciadas no século XVIII e XIX, como demonstrado nas seções anteriores, legaram à viragem do século uma relação de dualidade na oposição catolicismo vs. modernismo. Ao mesmo tempo em que o contexto da virada do século XIX pro XX marca a sedimentação dos Estados nacionais e da vitória dos modelos político-culturais promulgados pelos movimentos modernistas, traço inexorável da solidificação da modernidade enquanto tal, o modernismo católico encontra uma forte resistência interna da própria Igreja, ainda preservando traços do fundamentalismo ultramontano do século passado. Essa dualidade acabou por provocar uma instabilidade na identidade católica, que se viu destituída de seus aspectos basilares. As consequências deste conflito ainda estenderam-se décadas a fio, posto que mesmo com o fim do papado de Pio X, a Igreja ainda assumiu, por certo tempo, uma postura evidentemente contrária a rupturas drásticas com a tradição de seus dogmas.

Considerações Finais

Conclui-se que o conflito entre ultramontanismo e modernismo foi um determinante inequívoco para o transcorrer da modernidade, tendo nascido, crescido e morrido durante sua existência. Nesse sentido, observa-se que a Igreja Católica, apesar da “derrota”, permaneceu com uma postura de resistência semelhante, embora tenha mudado seu *modus operandi* e o foco de direcionamento do conflito.

Agradecimentos

Agradeço inicialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Robson Rodrigues Gomes Filho, que me permitiu participar deste projeto e me instigou o interesse pela temática religião; obrigado pela presteza e os constantes conselhos que me foram tão caros. Agradeço também à Universidade Estadual de Goiás por financiar esta pesquisa e contribuir para sua conclusão. Por fim, agradeço aos meus colegas, com quem tive a oportunidade de compartilhar minhas reflexões, que em muito contribuíram para delimitar a linha que estava pesquisa veio a tomar.

Referências

Bibliográficas

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis



- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**: a orientação do homem moderno. Trad. Edgar Orth. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.
- CLARK, Christopher; KAISER, Wolfram. Introduction: the European culture wars; The New Catholicism and the European Culture Wars. In: CLARK, Christopher; KAISER, Wolfram. (Orgs.). **Culture wars**: secular-catholic conflict in nineteenth-century Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de teoria da história**. – Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.
- ERB, Heather M. Modernism and the growing catholic identity problem: thomistic reflections and solutions. In: **Studia Gilsoniana**. Vol. 4. Manitou Springs (Estados Unidos da América): International Étienne Gilson Society, 2015, p. 251-283.
- GOMES FILHO, Robson. **Os missionários redentoristas alemães e as expectativas de progresso e modernização em Goiás (Brasil, 1894-1930)**. Tese (doutorado em História em regime de dupla titulação). 2 Volumes. Niterói (RJ): Instituto de História da Universidade Federal Fluminense; Eichstätt (BY, Alemanha): Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftsfakultät bei der Katholische Universität Eichstätt-Ingostadt, 2018.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2013.
- LEASE, Gary. Vatican foreign policy and the origins of Modernism. In: JODOCK, Darrell. **Catholicism contending with modernity**: roman catholic modernism and anti-modernism in historical context. – Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press, 2000, p. 31-55.
- MATA, Sérgio da. Entre Syllabus e Kulturkampf: revisitando o “reformismo” católico na Minas Gerais do Segundo Reinado. In: CHAVES, Cláudia M.; SILVEIRA, Marco A. (Orgs.). **Território, conflito e identidade**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2007.
- PROST, Antoine. Os fatos e a crítica histórica. In: _____. Doze lições sobre história. 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 53-73.
- SANTIROCCHI, Ítalo Domingos. Uma questão de revisão de conceitos: romanização – ultramontanismo – reforma. In: **Temporalidades**: revista discente do programa de pós-graduação em história da UFMG. Vol. 2, n. 2, ago/dez, 2010.
- TALAR, C. J. T. “The synthesis of all heresies” – 100 years on. In: **Theological Studies**. Vol. 68, Issue 3. – Newbury Park (Estados Unidos da América): SAGE Publishing, 2007, p. 491-514.

Fontes

- GREGÓRIO XVI, Papa. **Mirari Vos**: sobre os principais erros de seu tempo. 1832. MONTFORT Associação Cultural. Sítio eletrônico: <http://www.montfort.org.br/bra/documentos/enciclicas/mirarivos/>.
- PIO IX, Papa. **Quanta Cura**: sobre os principais erros da época. 1864. MONTFORT Associação Cultural. Sítio eletrônico: <http://www.montfort.org.br/bra/documentos/enciclicas/quantacura/>.
- PIO X, Papa. **Pascendi Dominici Gregis**. 1907. MONTFORT Associação Cultural. Sítio eletrônico: <http://www.montfort.org.br/bra/documentos/enciclicas/pascendi/>.

REALIZAÇÃO

UMA ELEIÇÃO SEM COMPETIDORES: A SUCESSÃO PRESIDENCIAL DE ARTUR BERNARDES (1926)

Robson Mendonça Pereira^{1*} (PQ) robsonmenper@hotmail.com

¹ Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis CSEH, PPGSS Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER).

Resumo: Nesse texto apresento uma análise acerca da sucessão presidencial de Artur Bernardes com o intuito de demonstrar que fatores poderiam influir nos processos eleitorais e nos arranjos políticos na fase mais crítica da Primeira República. Começo fazendo um esforço de contextualização a respeito da tumultuada eleição de Artur Bernardes e da constituição de um dissenso político que irá caracterizar toda a década de 1920; em seguida, trato do difícil acordo para sucessão de Bernardes que levará a uma aproximação atípica entre a oligarquia mineira e paulista para evitar que a formação de uma dissidência consistente eleitoralmente; discuto a campanha e o próprio processo eleitoral, no qual apesar das charges críticas à candidatura única e oficiosa, o paulista Washington Luís foi eleito com a promessa de abrandar o aparato repressivo de Bernardes. Após assumir o cargo, Washington manteve o estado de sítio, a censura e as prisões políticas com a justificativa de que precisava combater a Coluna Prestes,

Palavras-chave: Primeira República;

Introdução

O tumultuado governo Bernardes: dissidência, tenentismo e repressão

Em sua última mensagem presidencial dirigida a Câmara dos Deputados no início de novembro de 1926, Artur Bernardes prestava contas dos atos praticados durante a vigência do estado de sítio no país, que vinha sendo prorrogado ininterruptamente desde meados de julho de 1924. O decreto que atingiu inicialmente o Distrito Federal e os Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, foi ao longo do tempo estendido para todo o país.

A suspensão das garantias constitucionais e a concentração de poder na chefia do Executivo Federal permitiu a Bernardes promover duras medidas repressivas como a censura à imprensa, ameaça de suspensão das liberdades civis, detenção de inimigos políticos, julgamentos sumários de tenentes e civis envolvidos em revoltas, desterro de prisioneiros em locais remotos do território nacional e a proibição de associações políticas.



Os Três Reis Mag...Anos. In: **O Malho**, ano XXII, edição 1060, Rio de Janeiro, 6 de janeiro de 1923, p.1. Charge que faz alusão aos problemas da administração de Artur Bernardes. A menção ao presente de “grego” representado nas figuras dos reis magos, o primeiro é o estado de sítio trazendo consigo a lei de imprensa, o segundo rei Político trazendo os casos dos estados do Rio Grande (do Sul) e do Rio de Janeiro e o último o rei Financeiro com mais impostos e o Banco Emissor.

Esse conjunto grave de dispositivos de caráter autoritário revela o quanto a administração de Bernardes foi marcada pela instabilidade e pela dificuldade na construção de um consenso. Mesmo a sua posse em novembro de 1922, fora marcada pelos efeitos de uma revolta militar no Forte de Copacabana, que estourou no dia 5 de julho, levando o então presidente Epitácio Pessoa a decretar estado de sítio e censura à imprensa, que perdurou até 31 de dezembro. Em 1923, o novo mandatário empossado, enfrentou uma grave guerra civil encarniçada no Rio Grande do Sul; em 1924, uma revolução tenentista que estourou em São Paulo, levando ao bombardeamento da capital; em 1925, militares opositoristas com o objetivo de derrubar o governo, organizaram uma marcha que atravessou o interior do país e que só terminou em outro governo, em 1927.

Como se viu, nem todo aparato repressivo foi capaz de dissuadir os novos atores sociais que exigiam reformas e protagonismo na arena política. Os setores



médios urbanos e do oficialato do exército continuaram a se manifestar, gerando um clima de conspiração e de exaltação na caserna e nas capitais por todo o país.

Bernardes assumiu o cargo com plenos poderes que outorgava o estado de exceção, e assim tratou os membros da Reação Republicana como inimigos figadais, dificultando alianças e a constituição de consensos. Procedeu a intervenção federal no Rio de Janeiro, convocando novas eleições do qual saiu vitorioso o candidato do governo, derrotando seu desafeto de primeira hora, Nilo Peçanha. No pleito presidencial gaúcho de 1923, apoiou a candidatura de Assis Brasil contra a do eterno presidente de Estado Borges de Medeiros, que não foi aceita pela oposição levando a um conflito sangrento que se arrastou ao longo daquele ano. No acordo final, Borges conseguiu permanecer no poder desde que fosse suspensa a garantia constitucional de sua reeleição. Bernardes obteve com isso o apoio gaúcho, que foi vital para combater e derrotar os tenentes rebeldes durante a revolução paulista de 1924, que fugiram da capital em direção ao Estado do Paraná.

Ao final de seu mandato à frente do Catete, Bernardes conseguira a adesão das oligarquias oposicionistas, que abandonaram suas alianças para apoiar o governo diante de um perigo maior representado pela possibilidade da rebeldia militar, representada pela marcha da Coluna Prestes, de comprometer a ordem em seus domínios oligárquicos.

Uma candidatura “sem competidores”

A tumultuada gestão de Bernardes acabou levando a discussão da questão sucessória praticamente para o último ano de governo. Durante a revisão constitucional iniciada em 1925, o governo tentou conduzir os debates no Congresso Nacional para que se aprovasse medidas com o objetivo de concentrar mais poderes no executivo federal. Com isto o novo texto constitucional só foi promulgado no ano seguinte, atrasando o início das tratativas em torno da sucessão presidencial. Muitos dos temas colocados em debate na revisão encerravam polêmicas: introdução do veto parcial aos atos do legislativo; a questão da limitação do uso do instituto do habeas-corpus; limitação ao princípio de igualdade de estrangeiros a brasileiros; a proibição de que governadores de Estados pudessem se reeleger; estender as

condições nos quais se poderia decretar estado de sítio e as situações que permitiam intervenção federal nos estados.

No início dos acordos para sua sucessão, Artur Bernardes chega a levantar o nome do ex-senador paulista Álvaro de Carvalho, mas a indicação é rejeitada pela cúpula do Partido Republicano Paulista (PRP). Ainda era muito recente a lembrança de seu envolvimento com a Coligação Republicana, dissidência surgida no PRP em 1924 e apoiada por lideranças da lavoura cafeeira unidas pelo ressentimento e oposição em relação ao governo de Washington Luís (1920-24), que era acusado de agir de maneira prepotente e pessoal na direção do partido e dos negócios estaduais.

Durante sua gestão como governador paulista Washington costurou aliança com Minas para eleger Artur Bernardes, e obteve em troca a garantia de que o governo federal manteria o subsídio para implementar uma Terceira Valorização do Café.

O governador Carlos de Campos resolveu lançar e liderar uma campanha em prol da candidatura de Washington a presidência da República na sucessão de Bernardes no início de 1925. Em princípio não teve muita dificuldade para promovê-la. Seu empenho nos bastidores internos da cúpula do partido surtiu o efeito desejado. Rodolfo Miranda, poderoso chefe político e negociador experiente enviou um telegrama a Washington, quando este se encontrava em Paris, em fevereiro de 1925, no qual confirmava que o PRP sustentaria sua candidatura.

Faltava o apoio de Minas e do próprio Catete a indicação. Com o avanço da campanha, Bernardes envia o deputado mineiro Antônio Carlos a São Paulo como seu emissário especial afim de confirmar a adesão de Minas a candidatura de Washington em “acordo preliminar e secreto”. Para evitar a formação de uma dissidência ou candidatura avulsa, Washington sugeria como estratégia que se divulgasse pela imprensa a harmonia entre São Paulo e Minas no que dizia respeito à sucessão presidencial, uma prévia para posterior apresentação da candidatura ser feita por vários estados.

A escolha de Washington Luís acabou se dando assim da mesma maneira que a de Bernardes, sem consulta prévia às lideranças e aos novos atores sociais, a

diferença em relação ao período anterior é que a desmobilização política provocada por seguidos atos de repressão e o fortalecimento do executivo federal em detrimento da autonomia das oligarquias, criara as condições favoráveis para posse do eleito sem maiores rupturas. Bernardes chega inclusive a garantir a Washington que da forma como estava sendo encaminhada, sua candidatura não sofreria competição, pois tinha até mesmo um vice para figurar na chapa, o baiano Miguel Calmon.

Essa combinação que começara a se esboçar pouco mais de um ano antes do pleito eleitoral, se desenvolveu lentamente, dando a impressão que Bernardes ainda não havia escolhido seu sucessor, quando vinha agindo de forma dissimulada, articulando o apoio necessário para que a chapa se viabilizasse.

... não emergiram de nenhuma combinação arbitrária do momento. Pelo contrário: a sua escolha está por bem dizer na consciência pública e virtual ou expressamente manifestada pelo voto das municipalidades, que nos fizeram seus mandatários.



Sem competidores. In: **O Malho**, ano XXV, edição 1224, Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 1926, p.1. Charge alusiva a forjada candidatura "sem competidores", no qual a urna eleitoral que simboliza a eleição presidencial reflete em seu interior apenas uma imagem: Washington Luís, o sucessor oficial.

Entretanto, quando seu emissário Antônio Carlos voltou para Minas para



fechar o acordo feito com Carlos de Campos, defrontou-se com situação criada por Fernando de Melo Viana, governador de Minas, indicado por Bernardes, que em entrevista concedida ao **Correio da Manhã** criticava abertamente o hábito do Catete indicar o candidato à sucessão, sob a tutela de Minas e São Paulo, sem consulta aos demais membros federados. Melo Viana se iludiu com a possibilidade que poderia ser indicado para sucessão, pretensão que criou sérios dissabores a Bernardes ante a possibilidade de rachar a unidade do Partido Republicano Mineiro (PRM) e expor perigosamente a candidatura de Washington Luís, que ainda não havia sido oficializada.

A fórmula usada por Bernardes para resolver a questão foi oferecer a Melo Viana, o lugar de vice-presidente na chapa, oportunidade que foi de pronto aceita, por perceber que não valesse a pena se indispor com o oficialismo federal. Vencido esse último obstáculo realizou-se a Convenção Nacional na capital federal em 12 de setembro de 1925, para o lançamento oficial da chapa Washington Luís-Melo Viana. Esse evento meramente decorativo mascara os arranjos políticos.

Para contrapor “nomes dignos aos medíocres da comédia nacional” (**O Estado de S. Paulo**, 13/10/1925), a oposição funda o Partido da Mocidade, que tinha como mote a ideia do “voto secreto”, e em manifesto denunciam o aviltamento da democracia, o arbítrio do poder único executivo, a usurpação dos direitos individuais, a subserviência do legislativo, as oligarquias nefastas e a suspensão da liberdade de opinião. Lançam uma chapa formada por Assis Brasil (presidente) e Alexandre José Barbosa Lima (vice-presidente), que inocentemente pretendia concorrer contra a chapa oficial.

Apesar de sua existência efêmera, o programa desse partido seria incorporado mais tarde pelo Partido Democrático, agremiação fundada em fevereiro do ano seguinte, na residência do Conselheiro Antônio Prado na capital paulista. Esse partido se destacaria pela sua forte coesão interna, conseguiria fazer frente ao situacionismo, elegendo representantes nos estados e no Congresso Nacional, antecipando o movimento que desembocaria na Aliança Liberal nas eleições presidenciais de 1930.

O Pleito de 1º de maio de 1926

Em banquete realizado no Automóvel Clube do Brasil, no dia 28 de dezembro de 1925, o candidato à presidência da República procede a leitura de sua Plataforma de Governo. Os pontos de seu programa eram de alguma maneira conhecidos, pois os revelara em entrevista concedida pouco antes a Agência Americana: apaziguamento; anistia; economia e finanças; câmbio; circulação e moeda; revisão constitucional.

O candidato Washington procurou expor suas opiniões de maneira bastante cuidadosa, evitando se comprometer em demasia com assuntos que diziam respeito a administração que findava, de um lado, se esquivava de comprometer-se com assuntos espinhosos como o da anistia aos militares envolvidos em rebeliões, e por outro lado, tentava demonstrar que os acordos firmados para sua candidatura não significavam total continuidade com a política financeira adotada por Bernardes.

Ao anunciar o tema do “apaziguamento” da nação, esclarece que este seria obtido através do fortalecimento do poder executivo encarregado de manter a ordem. Nesse comentário, Washington reconhece o problema da rebeldia no meio militar, mas se adianta que o procedimento a ser adotado para resolvê-la não passava pela incorporação das reivindicações do setor. Chega mesmo a desqualificar os militares envolvidos na Coluna Prestes considerando-os um “milhar de desvairados, revoltosos sem ideais, que, de depredação em depredação, de incêndios a roubos, sem encontrar apoio em parte alguma, antes repelidos por todas as partes, vagam sinistramente pelo interior do país”. (DEBES, 2002, p.58).

O que Washington desconsiderava era o fato de que a marcha, iniciada ainda em abril de 1925, reunindo 3.500 revoltosos paulistas e contingentes do Exército gaúcho liderados por Luís Carlos Prestes, vinha percorrendo o interior do país (setes estados e 25.000 km), resistindo e dando o que fazer às tropas federais, às milícias estaduais, aos bandos de provisórios particulares, a jagunçagem e aos capitães vindo do cangaço, expondo assim as deficiências do governo. Subestimou o peso e o significado político do movimento tenentista, visto que muitos de seus membros mais destacados se envolveriam na conspiração para derrubada de seu governo, em outubro de 1930.



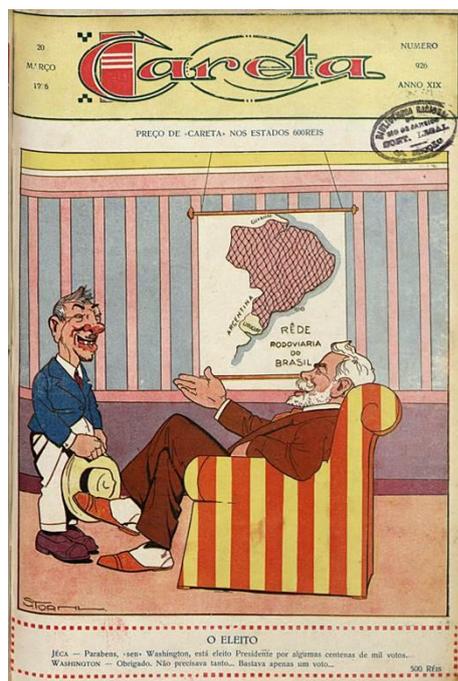
produto.

O Estado de S. Paulo noticiou em destaque na edição do dia 2 de março de 1926, a realização do pleito eleitoral para presidente da República com as duas chapas: a governista e a do Partido da Mocidade. O processo de verificação final das eleições ocorreu somente a 8 de junho. Na apuração, Washington Luís obteve 688.528 votos e Melo Viana, 685.754 votos, sendo eleitos respectivamente presidente e vice-presidente da República. Por seu turno, os candidatos da oposição, Assis Brasil e Barbosa Lima, auferiram somente 1.116 votos e 1.112 votos respectivamente.

O resultado do pleito confirma de maneira veemente a força da aliança Minas-São Paulo, sem qualquer manifestação de peso da oposição ou dos estados alijados do processo sucessório. O Catete concentrara os poderes de maneira autoritária, reprimindo e censurando duramente os setores urbanos e militar.

A 10 de junho, o líder da minoria na Câmara Federal, Plínio Casado, manifesta o voto da oposição a favor do reconhecimento do pleito, que vem acompanhado da percepção crítica de que o novo presidente eleito representava a continuidade do governo Bernardes: “Outrossim, fazem timbre em declarar, com firmeza, de modo explícito e frisante, que esse voto nada põe nem tira à resolução inquebrantável de continuar o combate, sem tréguas, à nefasta política dominante, quaisquer que sejam os depositários do poder”. (DEBES, 2002, p.89).

Na charge intitulada “O Eleito”, estampada na capa da revista *Careta* de 20 de março, a ironia em relação ao processo eleitoral aparece no diálogo travado entre o Jeca, personagem popular, parabenizando Washington pela sua vitória na eleição por “algumas centenas de votos”, ao que o candidato eleito, sentado tranquilamente numa poltrona, responde matreiramente que “bastava apenas um voto”. No fundo da imagem aparece um enorme mapa da “Rede Rodoviária do Brasil” lembrando o lema pelo qual Washington era conhecido desde o governo de São Paulo: “governar é construir estradas”.



O Eleito. In: **Caretta**, ano XIX, edição 926, Rio de Janeiro, 20 de março de 1926, p.1.

Referências

DEBES, Célio. **Washington Luís**: segunda parte 1925-1930. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; Academia Paulista de Letras, 2002.

CARONE, Edgard. **A República Velha**. São Paulo: Difel, 1977.

CASALECCHI, José Ênio. **O Partido Republicano Paulista**: política e poder (1889-1926). São Paulo: Brasiliense, 1987.

LOVE, Joseph. **A Locomotiva**: São Paulo na Federação Brasileira (1889-1937). Tradução de Vera Alice Cardoso da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

NETO, Lira. **Getúlio**: dos anos de formação à conquista do poder (1882-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PEREIRA, Robson Mendonça. **Washington Luís na Administração de São Paulo (1914-1919)**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

PERISSINOTTO, Renato M. **Classes dominantes e hegemonia na República Velha**. Campinas: Editora Unicamp, 1994.

REIS, Daniel Aarão. **Luís Carlos Prestes**: um revolucionário entre dois mundos. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. **O teatro das oligarquias**: uma revisão da "política do café com leite". 2.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

WIRTH, John D. **O fiel da balança**: Minas Gerais na Federação Brasileira (1889-1937). Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Um estudo sobre o impacto da disciplina intérprete e codocência na formação inicial de professores de química

Ani Caroline de Souza*¹ (IC), Eleandro Adir Philippsen² (FM; PQ)

^{1,2}Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Formosa (UEG-Formosa); ²Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc). *anicarolineds@gmail.com

Resumo: A Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação de pessoas Surdas. A Libras permite que os Surdos possam se comunicar e expressar suas ideias no âmbito de suas respectivas comunidades. (BRASIL, 2002). Sendo assim, a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, incluindo os cursos de Química (BRASIL, 2005). Apesar da Lei pessoas Surdas continuam enfrentando obstáculos em relação à participação de atividades educacionais, especialmente no âmbito formal. A Escola, nem sempre está preparada para lidar com Surdos, o que acaba por afastar esses estudantes inviabilizando seus estudos. Considerando esses aspectos e levando em conta a formação profissional docente e do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), no ano de 2017, foi oferecida na UEG, Câmpus Formosa, uma disciplina de Núcleo Livre, no âmbito de um curso de licenciatura em Química intitulada Intérprete e Codocência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva Efetiva e Conceitual. Ensino de Química. Surdez. Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais.

Introdução

Ao longo do tempo o Surdo¹ enfrentou e tem enfrentado diversos obstáculos, inclusive no meio educacional. As dificuldades em adquirir instrução e educação formal pode ser um fator decisivo na vida dessas pessoas. As coisas começaram a mudar quando, em 2002, a Lei n.º 10.436/2002, conhecida como Lei da Libras foi sancionada. (BRASIL, 2002).

A Lei da Libras reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como a segunda língua oficial brasileira. O Art.1º compreende a Libras, como a forma de comunicação e expressão e constitui-se em um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

De acordo com Delbecque (2008),

A língua não é simplesmente uma ferramenta de comunicação, ela também reflecte a percepção do mundo vigente em dada comunidade cultural. Esse universo conceptual comporta muito

¹ Serão utilizadas com letra maiúscula as denominações Surda e Surdo, como formas estratégicas de empoderamento por reconhecer o Surdo “com suas especificidades e sua identidade vivenciadas nos artefatos culturais” (CASTRO JÚNIOR, 2011, p. 12), por meio das manifestações da Libras.



mais noções – ou categorias conceituais – do que as que encontramos na língua. Os conceitos de linguagem permitem-nos não só comunicar, como também nos levam a ver as coisas e o mundo de determinada forma. (p. 17, sic).

Já o Decreto n.º 5.626/2005, assegura um atendimento especializado aos estudantes Surdos por meio do uso da Libras como primeira língua, conforme determina o Art. 14, parágrafo 3. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado para estudantes Surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005).

No entanto, apesar da existência da Lei e do Decreto, os espaços educacionais ainda não foram completamente ou totalmente organizados para que os processos educacionais permitam a participação efetiva de estudantes Surdos. Dada a complexidade da linguagem química que possui uma variedade de representações simbólicas próprias como: fórmulas, estruturas, conceitos etc. Em geral, a formação docente, especialmente em Química, não tem preparado o professor para lidar com estudantes Surdos, principalmente no que tange a construção de conceitos científicos. (PHILIPPSEN, 2018).

De acordo com Quadros e Perlin (2007), a Libras é uma língua de sinais que não é baseada em gestos ou mímicas. Trata-se de uma língua natural, com léxico e gramática próprios, sendo que cada comunidade Surda desenvolveu a sua própria língua de sinais, assim como cada povo desenvolveu sua língua oral. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, incluindo os cursos de Química (BRASIL, 2005).

A disciplina de Libras tem se mostrado insuficiente, em se tratando de oferecer uma formação de professores capazes de atuar no modelo de educação inclusiva efetiva e conceitual. Assim, faz-se necessário o oferecimento de outras disciplinas específicas que tratem da interdependência docente/TILS, como é o caso da codocência, mas que, também, aproxime os futuros professores de metodologias e estratégias adequadas ao processo ensino-aprendizagem de estudantes Surdos. (PHILIPPSEN, 2018, PHILIPPSEN *et al.*, 2019).

De acordo com Kelman (2008) a codocência significa um trabalho

compartilhado e com planejamento integrado, de forma dinâmica e interativo, em que o TILS e o professor atuem em prol do desenvolvimento e do processo ensino-aprendizagem de todos os estudantes, seja Surdo ou não-Surdo. Conforme Kelman e Tuxi (2011), a “[...] codocência é entendida como trabalho mútuo, compartilhado, no qual planejamentos e avaliações – enfim, grande parte das atividades desenvolvidas no ambiente educacional – são compartilhados.” (p. 96).

Para Philippsen (2018), a codocência é um modelo operacional e modalidade de serviço que permite interações sociais de formas variadas. De acordo com o autor, para que o processo educativo inclusivo efetivo e conceitual ocorra, é preciso que os dois profissionais estejam em perfeita harmonia. Também como ressalta Kelman (2005), “É como um casamento. Duas pessoas ocupando o mesmo espaço. É delicado.” (p. 35).

Esta modalidade de serviço, dois professores em sala de aula, também é conhecida como co-docência. Pode contribuir para facilitar a inclusão de alunos surdos, bem como propiciar uma melhor compreensão dos conteúdos curriculares. Destaca-se o benefício que o trabalho da codocência traz para ambos os profissionais envolvidos e para todos os alunos presentes na sala de aula, quando ela de fato ocorre. Contudo ter dois professores em sala de aula não significa necessariamente um trabalho compartilhado que beneficie o aluno surdo. Quando os dois professores dominam a língua de sinais, o processo de trocas interativas torna-se muito mais rico e todos os momentos da sala de aula tornam-se mais fáceis. A questão é que é raro o ambiente em sala de aula inclusiva, onde a co-docência seja bem sucedida. Já houve que dissesse: “Cuida dos teus que eu cuido dos meus”, separando os dois grupos de alunos em uma clara alusão de que ali inclusão inexistente. Em resumo, falta de preparo dos dois professores no entendimento de quais são as suas funções compartilhadas resulta em aumento de custos (dois professores em uma mesma sala) sem o benefício esperado (melhor aprendizado do aluno surdo). (KELMAN, 2010, p. 150, sic).

Apesar do aumento do número de pesquisas, as pessoas Surdas continuam enfrentando obstáculos, principalmente em se tratando de participar de atividades educacionais, especialmente no âmbito formal. A escola, nem sempre está preparada para lidar com pessoas Surdas, o que acaba por afastar o estudante Surdo, levando-o muitas vezes à descontinuidade de seus estudos.

[...] em classes inclusivas nas quais a língua circulante é o

português, para que ele [surdo] possa narrar suas experiências de forma organizada, com bom encadeamento lógico, ainda que em forma escrita do português, o aluno surdo necessita de intensa colaboração do professor (SILVA; KELMAN; SALLES, 2011, p. 58).

Nesse sentido, o presente trabalho tem investigado o impacto de uma disciplina de Núcleo Livre, no âmbito de um curso de licenciatura em Química intitulada Intérprete e Codocência que foi oferecida na UEG, Câmpus Formosa, no ano de 2017, com expectativa de oferecer uma formação adequada ao processo ensino-aprendizagem de estudantes Surdos em uma perspectiva de educação inclusiva efetiva e conceitual.

Material e Métodos

Durante o curso da disciplina, foram realizadas atividades de formação inicial de professores de Química com análise dos diferentes modos de atuação profissional tanto de professores quanto de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) e suas inter-relações, na educação de Surdos, no âmbito escolar (PHILIPPSEN, 2018).

Diante disso, foi realizado um levantamento bibliográfico na literatura pertinente e feito as análises das gravações em vídeo da disciplina, utilizando a técnica de Lembrança Estimulada por Vídeo (LEV) (YINGER, 1986 apud AIZAWA; GIORDAN; NETO, 2017) entre outros registros decorrentes do oferecimento da disciplina de Núcleo Livre. O uso das gravações serviu e tem servido, como meio de obtenção de informações que se inserem em uma melhor compreensão da modalidade de serviço codocência.

Cabe destacar que a primeira autora cursou a referida disciplina e atuou, de maneira simulada como TILS em uma das atividades previstas. Nesse sentido, ela tem procurado investigar a sua atuação como estudante de licenciatura e as possibilidades de, futuramente, em vez de trabalhar como professora, trabalhar como TILS com formação específica, no âmbito da educação básica.

Resultados e Discussão

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis

A partir do estudo realizado os resultados apontam para a codocência como um modelo colaborador da superação dos obstáculos supracitados, já que, com esse modelo tanto o estudante Surdo quanto o não-Surdo são beneficiados. Além disso, as aulas ganham destaque em questões visuais e temporais e devido ao planejamento das aulas ser feito com a parceria do professor e do TILS, no ambiente escolar, em prol de uma elaboração de aula, avaliações etc., que atendam às necessidades dos estudantes Surdos e não-Surdo.

Como pesquisadora e estudante de licenciatura em Química percebo a importância da disciplina no ensino superior e em todos os cursos de licenciatura. Dessa forma pudemos ter acesso a uma melhor compreensão sobre um modelo mais adequado para educação de Surdos, ao mesmo tempo em que fomos desafiados como licenciandos a realmente promover a inclusão enquanto estivermos exercendo a profissão docente.

A disciplina abordou questões gerais sobre a realidade em relação ao ensino do Surdo, como por exemplo a dificuldade na participação de atividades educacionais e também questões específicas para o ensino de química, como a falta de sinal ou sinal-termo² que prejudica uma melhor organização do discurso do TILS, sendo que essas questões trabalhadas, possibilitou indagar e discutir se de fato o sistema atual de ensino do Surdo funciona como deveria, dessa forma, a disciplina contribuiu para que os licenciandos em química conseguissem compreender a realidade do estudante Surdo e encontrar uma forma de ultrapassar esse obstáculo no ensino do Surdo que seria a utilização da Codocência como modelo a ser seguido e assim promover o processo ensino-aprendizagem e a inclusão de fato.

Um estudante Surdo frequentando a escola não significa e não implica que a inclusão esteja acontecendo de forma efetiva e conceitual. Não basta apenas estar presente na escola é necessário um modelo que permita que a inclusão aconteça.

A referida disciplina trabalhada no ensino superior e em todos os cursos de licenciatura permite que o licenciando tenha uma formação inicial suficiente para lidar com a realidade do Surdo, já que a disciplina de Libras demonstra ser

² O **sinal-termo** foi apresentado por Faulstich (2012), em uma nota lexical, e é mais apropriado em se tratando de conceitos, símbolos ou fórmulas usados em áreas específicas de conhecimento, como é o caso da Química.

insuficiente para a formação do licenciando. Sendo o tipo de formação inicial de professores que possibilita condições para compreensão da codocência e que permite um melhor entendimento sobre essa interdependência entre Docente/TILS e visa o aprendizado do Surdo e do não-Surdo e dessa forma promove uma educação inclusiva.

Ao revisitar as gravações, mais especificamente a aula em que eu atuei como TILS, pude perceber que poderia ter utilizado na tradução/interpretação outro sinal para expressar melhor um conceito. Seria mais apropriado e ficaria mais claro para o entendimento do estudante Surdo, e a quantidade de sinais utilizados foi menor em relação a um TILS experiente, em razão de não possuir domínio sobre a Libras. A falta de sinal ou sinal-termo é outra questão que dificulta a tradução dos conceitos, próprios da linguagem Química.

Dessa forma, na medida em que eu aprenda mais sinais, será possível realizar uma melhor organização do discurso e conseqüentemente uma tradução/interpretação mais adequada. Em relação ao desenvolvimento de sinais-termo para a área da Química é um ponto de grande importância e que necessita de muita atenção para futuras pesquisas.

A técnica Lembrança Estimulada por Vídeo é muito importante no processo de investigação dos registros da disciplina, de forma em que a construção da percepção gestual pode ser relembrada e estudada a fim de uma compreensão do material e em seguida futuras correções e modificações.

O que me chamou mais a atenção foi que a estudante Surda, que participou da aula que eu atuei como TILS reconheceu meu nervosismo, mas, ao mesmo tempo, demonstrou que eu e o professor atuamos em codocência e que ela, de alguma forma, percebeu algo. Transcrevo um trecho da fala da estudante Surda.

Estudante Surda: [com a voz da TILS] eu percebi que os dois andaram juntos, explicaram juntos. Foi uma aula tranquila. Ela [primeira autora] estava um pouco nervosa, mas é normal porque você ainda vai aprofundar e pode melhorar. E, o Surdo percebe a diferença... Nunca tinha visto como acontecia essa reação, entre o açúcar e o ácido.

Para mim, isso serve de estímulo para o meu processo de formação inicial

como futura professora de Química, mas, mais do que isso, serve para que eu procure desenvolver melhor minhas habilidades com o uso da Libras e seguir pesquisando outros sinais e sinais-termo. Espero poder continuar pesquisando a interdependência docente/TILS no âmbito da codocência, incluindo a possibilidade de me tornar TILS um dia, para atuar nas salas de aula da educação básica ou, ainda, colaborar para elaboração de glossários que contenham sinais-termo para uso nas aulas de química.

Para Não Finalizar

É esperado com esse trabalho, ampliar as possibilidades de aumento da qualidade e especificidade da formação profissional docente no âmbito de um curso de licenciatura em Química conforme apontado na legislação e na literatura, e que sejam promovidas as condições para que, futuramente, a formação inicial, seja adequada às metodologias das quais os Surdos necessitam. Espera-se, ainda que os resultados possam nos ajudar a compor novas discussões sobre a formação inicial de professores com perspectivas de atuação como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS).

Agradecimentos

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEG (PrG/UEG).

Ao LIMA - Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas (DPG/CNPq).



Referências

AIZAWA, A.; GIORDAN, M.; NETO, A. B. S. de. A Lembrança Estimulada por Vídeo como ferramenta de análise dos modos gestuais de licenciandos de Química. In: XI Encontro Nacional De Pesquisa em Educação Em Ciências - XI ENPEC, 2017, Florianópolis-SC. **Atas...**, Florianópolis-SC, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1235-1.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, [...]. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

KELMAN, C. A. **Os diferentes papéis do professor intérprete**. Revista Espaço (INES), v.24, p. 25-30, 2005.

KELMAN, C. A. O intérprete educacional: quem é? O que faz? In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.) **Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores; Brasília: CAPES – PROESP, 2008.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.) **Estudos Surdos**. Série Pesquisas. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CASTRO JÚNIOR, G. de. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico**. 2011, 123 f. il. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FAULSTICH, E. **Nota Lexical: SINAL-TERMO**. Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos – Centro Lexterm: UnB, Brasília, 2012.

KELMAN, C. A.; TUXI, P. Intérprete Educacional ou Professor? A atuação profissional do intérprete da língua de sinais no ensino de Ciências. In: SALLES, P. S. B. de A.; GAUCHE, R. (Org.) **Educação Científica, inclusão social e acessibilidade**. Goiânia: Cênone Editorial, 2011.

KELMAN, C. A. A pessoa com surdez na escola. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Org.) **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. 2. Ed. Brasília: Editora UnB, 2010.

PHILIPPSEN, E. A. **Formação inicial de professores de química em uma perspectiva de atuação profissional como tradutor e intérprete de língua de sinais** – um estudo sobre a codocência. 2018. 338 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação em Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PHILIPPSEN, E. A.; GAUCHE, R.; TUXI, P.; FELTEN, E. F. Codocência – o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e o professor de Química. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC, 2019, Natal-RN. **Atas...**, Natal-RN, 2019.

FELTRINI, G. M.; GAUCHE, R. O Ensino de Ciências no Contexto da Educação de

VI Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG

Ciência e Inovação como perspectivas para o
Desenvolvimento Social e Sustentável

de 16 a 18/10/2019
Anápolis



Surdos. In: SALLES, P. S. B. de A.; GAUCHE, R. (Org.). **Educação Científica, inclusão social e acessibilidade**. 1ª Ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011.

DELBECQUE, Nicole. **Linguística cognitiva: compreender como funciona a linguagem**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis



Universidade
Estadual de Goiás



Universidade inclusiva: superando barreiras em um espaço de construção para diversidade.

¹ Elizabeth Lopes Teixeira (CNPq) – bethylopesrosinha@gmail.com*

² Marlene Barbosa de Freitas Reis(PQ)

¹ Universidade Estadual de Goiás- Campus Inhumas: Av. Araguaia, 400 - Vila Lucimar, Inhumas – GO

² Universidade Estadual de Goiás- Campus Inhumas: Av. Araguaia, 400 - Vila Lucimar, Inhumas - GO

Resumo: Este texto objetivou apresentar uma proposta de trabalho vinculada ao projeto de pesquisa “as Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva”, da pesquisadora proponente Prof. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, teve como referencial teórico Reis (2006), Brasil (2015), Marcos políticos legais (2010), Carvalho (2005), Rosana Glate (2009), Ferreira (2009), Reis (2013), Brasil (2011), Brasil (2015), Brasil (1988), Brasil (1996), Santos (2013).O presente trabalho teve como foco a inclusão no ensino superior, o ato de incluir refere-se não somente a pessoas com necessidades especiais, mas a sujeitos de minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de indivíduos que estejam ou não em situação de deficiência. Diferentemente da educação especial, onde o público alvo são pessoas com deficiência visual, auditiva física, altas habilidades entre outros. Diante ao exposto a educação inclusiva é para todos, respeitando a diversidade que se tem. Pouco se é falado sobre a inclusão no ensino superior, a produção de pesquisas sobre tal é mínima bem como a inserção de projetos que busquem a entrada e permanência desses alunos na universidade. A presente proposta de pesquisa trabalhou com estudos qualitativos para pautar o que se tem nas universidades para a integração desses estudantes e o que precisa ser melhorado para com que assim haja a real inclusão que se precisa no ensino superior. Percebemos que inclusão requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independente das diferenças.

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Educação Superior.

Introdução

O presente trabalho ao vincular-se à pesquisa “As Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva”, desenvolvida na UEG pela Professora Dr^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis teve como objetivo identificar quais as principais barreiras existentes no ensino superior que dificultam a permanência e a aprendizagem dos alunos que possuam alguma dificuldade cognitiva ou física.

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis





De acordo com Reis (2006, p.41):

A **inclusão** propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica. É a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídos, sem exceção, para que possam desenvolver-se exercer plenamente sua cidadania (*grifo da autora*).

Atualmente os debates e estudos epistemológicos estão tendo como categoria central, a diversidade, e alguns esforços vem ganhando corpo para que as questões com respeito às diferenças ocorram em todos os ambientes sociais. Nesse sentido a universidade precisa ser pensada como uma instituição importante para a disseminação de conceitos que valorizem a troca de experiências e a luta pelo direito e reconhecimento das diferenças, necessita olhar para suas próprias diretrizes e práticas, no intuito de vislumbrar as barreiras que ainda permeiam as academias e que dificultam a inclusão de todos os estudantes.

Material e Métodos

A metodologia utilizada foi qualitativa, inicialmente de caráter teórico, centrada em autores e pesquisadores que versam sobre o tema e documentos de ordem legal. Em seguida desenvolvemos uma entrevista com o coordenador do Núcleo de Acessibilidade Aprender sem Limites – Universidade Estadual de Goiás (NAASLU), a fim de identificar o funcionamento do núcleo e suas disponibilidades de inclusão.

Em segundo momento foi realizado uma pesquisa documental, realizada da análise da legislação no documento: “Marcos Político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (2010), que nos possibilitou conhecer os dispositivos legais que orientam em prol da educação inclusiva, desde o início da chamada inclusão em 1980 aos anos mais recentes, onde é possível ver as modificações que foram ocorrendo nas políticas públicas e sua busca dos direitos e igualdades legitimadas.

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis





Em um terceiro momento realizamos entrevista na UEG Inhumas, com acadêmicos do Câmpus com o intuito de identificarmos quais as principais barreiras existentes no ensino superior para eles, e o que dificulta a permanência e aprendizagem dos alunos que possuam alguma dificuldade.

Resultados e Discussão

Da teoria

Com os estudos dos textos, aprendemos que inclusão não se refere somente a indivíduos com necessidades especiais, tal qual remete Carvalho (2005), a proposta de educação inclusiva não é específica para alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, mas se refere a minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de pessoas que estejam ou não em situação de deficiência, a inclusão é de todos e para todos.

Já a educação especial conforme nos traz (Glate 2009), não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais pedagógicos e humanos), para um público-alvo específico, sendo este: pessoas com deficiências, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

A educação inclusiva e necessidades especiais são vertentes que vêm crescendo ao longo dos últimos anos, vários são os debates em que as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos” figuram como matéria de pauta. Ferreira (2009), diz a respeito do movimento de educação inclusiva no mundo, em que esse movimento introduziu nas agendas governamentais de todos os países, temas tais como a necessidade de melhoria de gestão com vistas ao desenvolvimento escolar, a importância de se investir na formação de professores, a relação entre o ensino, aprendizagem e a diversidade humana existentes em sala de aula, entre outros.

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis





Percebemos que inclusão “requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independente das diferenças”. (Reis, 2013, p.80)

É importante evidenciar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n°13.146/2015) trata sobre tal, sublinhando que o sistema educacional inclusivo deve ser assegurado em todos os níveis, para que a pessoa com necessidade possa alcançar o desenvolvimento, seja em suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. De acordo com a referida lei:

Art.28. Incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar :I-Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades ,bem como o aprendizado ao longo de toda a vida ;II- Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.(BRASIL ,Lei n°13.146,de julho de 2015,Art.28).

Notamos que a Lei mencionada, determina ao poder público, obrigações no que se refere à implementação de um sistema educacional que garanta o acesso e também a permanência com sucesso no ensino em todos os níveis de escolarização.

Conforme pontua Santos (2013), novas práticas pedagógicas, centrada na inclusão podem proporcionar benefícios para que todos os estudantes possam alcançar níveis de ensino mais elevados, atendendo às diferenças beneficiando a todos

Da Universidade

Em relação à pesquisa empírica, como já mencionado, realizamos entrevista com o Naaslu e no Câmpus Inhumas da UEG. Sobre a pesquisa realizada no NAASLU, em forma de roteiro de entrevista foi nos apresentado várias informações, dentre essas, cabe aqui mencionar que hoje o Núcleo de Acessibilidade faz parte de uma estrutura maior que é a Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade que está organizada com mais dois outros núcleos: o de Direitos humanos e o de

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis





raça/etnia e diversidade. Desde a sua criação institucional em 2013, oferece seus serviços de apoio, acompanhamento, formação, e assessoria desde a PrG onde está sediado na administração da UEG. Há acompanhamento especializado por parte dos docentes de apoio junto aos discentes acompanhados, mas não trabalham com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma direta com os discentes com necessidades especiais, essa função segundo o coordenador do Núcleo, é dos professores de apoio junto aos professores titulares, aos coordenadores de curso e coordenadores, assessores/o pedagógico. Entretanto sempre que requisitado membros da equipe CDHD vão para ao câmpus para orientação, suporte psíquico pedagógico e acadêmico.

O NAASLU possui também um Seminário anual de formação sobre a acessibilidade, diversidade e direitos em conjunto com as quatro instituições parceiras de Ensino Superior Públicas de Goiás.

Por meio da pesquisa documental, realizamos ainda uma análise da legislação nos Marcos político-legais: “Considerações sobre inclusão de pessoas com deficiências e documentos políticos legais”, em que foi possível pautar as leis que buscam a igualdade de direitos para com as pessoas com necessidades educacionais especiais, tal qual nos remete o artigo três da Constituição de 1988 “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.1).

Em 1996 foi marcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que define no artigo 58, a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar a esse público alvo: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996). Assim, a LDB assegura garantia de adaptação curricular e metodológica para os alunos com deficiência conforme suas necessidades específicas.

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis





Analisando detalhadamente a consolidação dos marcos legal, também de 2001, está exposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB, Nº2/2001, que no artigo 2º, está determinado que todos os sistemas de ensino devem se preparar para atenderem alunos com necessidades especiais e assegurar que eles tenham uma educação de qualidade.

Em 2011, o decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o decreto nº 6.571 de 2008, vem ratificar um atendimento educacional especializado de acordo com as necessidades de cada aluno com deficiência. O art. 2 preconiza que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Outro documento que pautou nossos estudos refere-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), esse documento resguarda o direito ao atendimento educacional especializado a todos os discentes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades da educação infantil ao ensino superior.

Observando os marcos legais e normativos, percebemos que são unânimes em oferecer respaldo legal para a garantia da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, de forma que se desenvolvam de forma integral.

A pesquisa de campo realizada na UEG- Câmpus Inhumas, foi realizada com dois acadêmicos, a aluna "A" do curso de Letras que cursa do quinto ao sétimo período pagando matérias, ingressou no curso pelo vestibular e não contou com nenhum tipo de recurso, recebeu um apoio no ano passado para auxílio das atividades e interpretação do conteúdo, porém a professora entrou de licença e não teve como contratar outra, pois ela está regrada no sistema da UEG. Para ela ter esse auxilia do apoio não foi solicitado, pois a UEG já fornecia os serviços devido a outro estudante que se formou no mesmo ano, a acadêmica relata que não se sente na precisão de um apoio, que no começo era bom, mas atualmente ela vê que teve um grande avanço e não necessita de tal. Diz que em inglês uma apoio seria bem vinda, mas nas demais

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis





disciplinas não há mais necessidade, que ao longo do curso ela se devolveu bastante, que sua maior barreira que era a de falar em apresentações foi superada. Acredita que a inclusão na UEG precisa ser trabalhada de uma forma mais ampla para os demais acadêmicos que necessitam de auxílio e não possuem laudo, ressalta que as instalações precisam ser avaliadas também, pois caso apareça um estudante com dificuldade na locomoção a universidade não estará preparada.

O aluno “B” cursa o primeiro período de pedagogia, escolheu a UEG por ser uma universidade pública e na cidade onde reside, entrou por meio do vestibular na terceira tentativa de ingresso. A maior barreira que ele enfrenta é a burocracia para provar que é Surdo, e necessita urgente de um intérprete, não está recebendo nenhum apoio no momento e é de suma importância o apoio, pois as aulas são com explicações orais e ele não consegue entender, faz leitura de lábios, mas ainda assim é muito pouco. Para conversar com ele, pedi a um acadêmico do curso de letras que sabe libras para me ensinar, para que eu mesma fizesse as perguntas e ele me auxiliasse apenas nas respostas dele, parte de um descaso, muita burocracia da universidade e falta de empatia de alguns colegas que não procuram aprender o básico para se comunicar com ele na língua de sinais, todos os dias quando eu o vejo, faço questão de falar oi, boa noite e perguntar se está tudo bem, pois afinal o ato de incluir começa na consciência de cada indivíduo.

A Lei nº 13146\15 assevera que a Libras deve ser considerada como primeira língua para as pessoas surdas e que a formação e disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras não é opcional, mas obrigatória. A referida lei prevê o direito a professores para o atendimento educacional especializado, de guias-intérpretes e de profissionais de apoio no ensino inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2015). No entanto como observamos nos dados apresentados, a universidade ainda enfrenta muita dificuldade na contratação desses profissionais, uma vez que não existem disponibilidades de códigos de vaga específicos para atendimento no ensino superior, criando uma impossibilidade de se garantir o direito dos alunos público alvo da educação especial.

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis



Considerações Finais

A participação na pesquisa “As Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva” contribuiu para ampliar meus conhecimentos científicos e ajudou em minha oratória com a apresentação de trabalhos e escrita, na produção de textos acadêmicos, nas reuniões semanais do grupo de estudos e pesquisas em educação, diversidade e inclusão (GEPEDI), realizadas na UEG, em que foram discutidos diversos textos, de autores conforme já citados na parte introdutória desse relatório, que foram de suma importância para elencar meu saber.

Com o grupo GEPEDI, Participamos do VII Simpósio De Educação inclusiva no Centro de ensino e pesquisa aplicada à educação (CEPAE) na UFG com comunicação oral intitulada “O ensino superior em perspectivas inclusivas”, com publicação nos anais do evento.

Fizemos parte da monitoria no evento da UEG, Seminário de educação especial e inclusiva (III SEEI), o qual foi realizado em dois dias, o primeiro com roda de conversa, com a temática: A importância do trabalho colaborativo nas práticas escolares inclusivas, no segundo dia houve minicursos, distribuídos com diversos temas. O evento teve como objetivo central possibilitar a discussão de temas atuais sobre a educação especial e inclusiva, no âmbito de práticas pedagógicas inovadoras.

Também participamos da VIII Semana de Integração da UEG/Câmpus Inhumas com comunicação oral intitulada: “Universidade inclusiva: Superando barreiras em um espaço de construção para diversidade”. No GT de Inclusão no qual foi nos possibilitado assistir diversas apresentações sobre diversidade e inclusão em diferentes âmbitos, foi um evento de suma importância para minha formação acadêmica e desenvolvimento pessoal.

Desfrutamos de uma palestra da Dr. Leonor Paniago a respeito de “Pesquisa sobre inclusão escolar das pessoas com deficiência” na qual foi possível esclarecer muitas dúvidas. Também tivemos a honra de aprender com um convidado especial, o professor Dr^a Vanderlei Balbino da UFG/Regional Jataí, que abordou o tema: “Adaptações, adequações curriculares na escola”, onde foi pautado que a diversidade

REALIZAÇÃO



é entendida como uma construção histórica, social e políticas das diferenças. Sobre incluir no ensino superior foi referido que é necessário adaptar o currículo e flexibilizar as avaliações.

Diante ao exposto podemos concluir que o plano de trabalho foi desenvolvido com êxito; as pesquisas realizadas contribuíram de forma positiva para a finalização do projeto; e me foi de muita satisfação fazer parte desse grupo de pesquisas; os diversos textos me possibilitaram um grande aprendizado que eu não possuía, as participações e interatividade nas reuniões foram de grande significado para mim. A participação em eventos me trouxe amadurecimento tanto acadêmico, quanto pessoal e espero vir a participar de vários outros eventos sobre inclusão, futuramente.

A UEG ao promover o incentivo para o contato direto com a prática da pesquisa ainda na graduação fomenta a vocação científica, ao mesmo tempo em que busca cumprir sua função social proporcionando-me a oportunidade de participar de um programa de iniciação científica.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me oportunizado a participar de uma iniciação científica tão rica como esta.

Agradeço a minha orientadora da pesquisa, professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, as demais professoras participantes: Carla, Lilian, Leonor, Gislene, pelo carinho, conhecimento e ajuda em cada detalhe do percurso que foi passado.

Agradeço as minhas colegas: Andressa, Yanka, Mariane e Ketlem, pela amizade e companheirismo nos estudos.

E agradeço a UEG por me proporcionar participar dessa linha de estudos com o programa de Iniciação Científica com bolsa pelo CNPq.

Gratidão!

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis





BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Marcos políticos legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Índice Gestão Editorial, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.** Brasília: MEC|SEESP, 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: do que estamos falando?** Revista do Centro de Educação, n. 26, 2005, p. 01-07.

FERREIRA. **Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todo?** Revista de educação especial, outubro-2005.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível.** 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: limites e perspectivas.** Goiânia: Descubra 2006.

SANTOS, Joelma Silva. **Inclusão na educação infantil: um direito de todos.** Disponível em: <http://www.ijui.com/artigos/53365-inclusao-na-educacao-infantil-um-direito-de-todospor-joelma-silva-dos-santos.html>

GLAT Rosana. **Educação especial no contexto de educação inclusiva.** Ltda. Rio de Janeiro, 2009.

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis

