



Educação, Inclusão e Diversidade:

Abordagens e experiências



2023



Cristiana Barcelos da Silva
Glaucio Martins da Silva Bandeira
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organização



Educação, Inclusão e Diversidade:

Abordagens e experiências

Cristiana Barcelos da Silva
Glaucio Martins da Silva Bandeira
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organização



2023



Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Lidiane Bilchez Jordão

Dandara Goulart Mello

Patrícia Gonçalves de Freitas

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e edição de arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

2023 by Editora e-Publicar

Copyright © Editora e-Publicar

Copyright do Texto © 2023 Os autores

Copyright da Edição © 2023 Editora e-Publicar

Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar
pelos autores**Revisão**

Os Autores

Open access publication by Editora e-Publicar**EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE: ABORDAGENS E EXPERIÊNCIAS,
VOLUME 1.**

Todo o conteúdo dos capítulos desta obra, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Edilene Dias Santos - Universidade Federal de Campina Grande

Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Érica de Melo Azevedo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz

Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA

Jaisa Klauss - Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória

Jesus Rodrigues Lemos - Universidade Federal do Delta do Parnaíba

João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco



Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas

Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará

Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

Marcos Pereira dos Santos - Faculdade Eugênio Gomes

Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

Milson dos Santos Barbosa – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- IFPB

Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará

Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação, inclusão e diversidade: abordagens e experiências -
Volume 1 / Organizadores Cristiana Barcelos da Silva, Glaucio
Martins da Silva Bandeira, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de
Janeiro: e-Publicar, 2023.

Livro em Adobe PDF
ISBN 978-65-5364-164-8
Inclui Bibliografia

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Diversidade. 4. Pesquisa. I. Silva,
Cristiana Barcelos da (Organizadora). II. Bandeira, Glaucio
Martins da Silva (Organizador). III. Freitas, Patrícia Gonçalves
de Patrícia Gonçalves de. IV. Título.

CDD 370

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro, Brasil

contato@editorapublicar.com.br

www.editorapublicar.com.br

2023



Apresentação

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar apresenta a obra intitulada “Educação, inclusão e Diversidade: Abordagens e experiências, Volume 1”. Neste livro engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. Esta obra é composta por capítulos que abordam múltiplos temas da área.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar

Sumário

CAPÍTULO 1	13
O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS AUTISTAS E ESTRATÉGIAS PARA SUA EFETIVAÇÃO: POLÍTICAS E AÇÕES INCLUSIVAS NO ESTADO DO CEARÁ.....	13
	Ana Lara Cândido Becker de Carvalho Francisco Antonio Costa de Carvalho
CAPÍTULO 2	22
A AUTONOMIA DE ALUNOS CADEIRANTES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	22
	Letícia Fernandes Costa
CAPÍTULO 3	31
ENSINO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A LITERATURA SURDA E A PEDAGOGIA VISUAL	31
	Paula Aparecida Diniz Gomides Erliandro Félix Silva William Vellozo Francioni Wellington Santos de Paula Valquíria Ferreira Ribeiro Isabela Marinho Menezes José Edivaldo Ferreira da Silva Tales Douglas Moreira Nogueira
CAPÍTULO 4	49
LETRAMENTO AFRO-LITERÁRIO NA ESCOLA: UM DOS CAMINHOS PARA A MEMÓRIA ANCESTRAL	49
	Thaís Fernanda Medeiros Dias Ana Carolina Freitas de Farias Lilian Castelo Branco de Lima
CAPÍTULO 5	61
EDUCAÇÃO FAMILIAR E INFÂNCIA NAS <i>SIETE PARTIDAS</i> DE ALFONSO X, O SÁBIO	61
	Gabriella Sontag Neves Jaime Estevão Reis
DOI 10.47402/ed.ep.c20231695684	
CAPÍTULO 6	73
AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDITORIAL NA PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE	73
	Marcondes dos Santos Lima

CAPÍTULO 7	86
PROTAGONISMO JUVENIL: RELATO DE UMA AÇÃO DE INTERVENÇÃO SOCIAL REALIZADA PELOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LOGÍSTICA E ADMINISTRAÇÃO DO CEEPLT LUIZ PINTO DE CARVALHO	86
DOI 10.47402/ed.ep.c20231717684	Alex Vieira dos Santos
CAPÍTULO 8	99
ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DOS ANOS INICIAIS	99
DOI 10.47402/ed.ep.c20231728684	Alexandre Flávio Anselmo Francely Dantas de Sousa Medeiros Eliane Pereira Leite Alessandra Miranda Mendes Soares
CAPÍTULO 9	114
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: DESAFIOS À PSICOLOGIA.....	114
DOI 10.47402/ed.ep.c20231739684	Aline Daniele Hoepers
CAPÍTULO 10	125
O CURRÍCULO INVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19.....	125
DOI 10.47402/ed.ep.c202317410684	Bruna Renata de Brito Dantas Juliana Faria Álvaro José Lucas Pedreira Bueno
CAPÍTULO 11	134
EDUCAÇÃO ESPECIAL E ACESSIBILIDADE DO EDUCANDO SURDO NO ENSINO SUPERIOR.....	134
DOI 10.47402/ed.ep.c202317511684	Cristiana Barcelos da Silva Steffane Gonçalves da Motta Alini Ribeiro Nogueira Silva
CAPÍTULO 12	154
EDUCAÇÃO FINANCEIRA: GAMIFICAÇÃO PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	154
DOI 10.47402/ed.ep.c202317612684	Fabio Roberto Pierre Carlos Alexandre Felício Brito
CAPÍTULO 13	168
AMAMENTAÇÃO NO CONTEXTO DA MULHER COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	168
DOI 10.47402/ed.ep.c202317713684	Rafaela Perni dos Santos Leonardo Millena Duarte de Paula Adriana Bispo Alvarez Jane de Carlos Santana Capelli Fernanda Amorim de Moraes Nascimento Braga

CAPÍTULO 14	183
CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A JUSTIÇA SOCIAL E EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	183
DOI 10.47402/ed.ep.c202317814684	Geórgia Dantas Macedo Edineide Jezine
CAPÍTULO 15	194
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA E A SURDEZ NO IFRN - CAMPUS NATAL CENTRAL.....	194
DOI 10.47402/ed.ep.c202317915684	Mário Jorge Ferreira da Silva Gueidson Pessoa de Lima
CAPÍTULO 16	208
SABERES DOCENTES SOBRE A SURDEZ E O ENSINO DE QUÍMICA NA ESCOLA REGULAR.....	208
DOI 10.47402/ed.ep.c202318016684	Ruama Garcia Santos de Araújo Gueidson Pessoa de Lima
CAPÍTULO 17	227
OS FUNDAMENTOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	227
DOI 10.47402/ed.ep.c202318117684	Irismar Aparecida do Nascimento Márcia Kelma de Alencar Abreu Francisca Clara de Paula Oliveira
CAPÍTULO 18	243
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: RASTROS CULTURAIS QUE DIFICULTAM O DEBATE.....	243
DOI 10.47402/ed.ep.c202318218684	Natalya Maria Marinho da Silva Maria Aparecida Dias Priscilla Pinto Costa da Silva
CAPÍTULO 19	254
A (IN) VISIBILIDADE DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	254
DOI 10.47402/ed.ep.c202318319684	Rafaela Belém Feitosa
CAPÍTULO 20	264
AUTISMO, INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	264
DOI 10.47402/ed.ep.c202318420684	Gustavo Ferreira dos Santos Renata Machado de Assis
CAPÍTULO 21	278
“SE ESSA RUA FOSSE MINHA”: TRILHAS URBANAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM BELO HORIZONTE.....	278
DOI 10.47402/ed.ep.c202318521684	Natália Fernanda Sotero Silva Rogéria Cristina Alves

CAPÍTULO 22 293
GRANDEZAS, MEDIDAS E GEOMETRIA: UMA PERSPECTIVA DA MATEMÁTICA
ABORDADA EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DO PROEJA DA REDE
FEDERAL 293

DOI 10.47402/ed.ep.c202318622684

Nicolle de Carvalho Ribeiro
Severina Andréa Dantas Farias

CAPÍTULO 23 314
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: OLHARES PARA O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 314

DOI 10.47402/ed.ep.c202318723684

Suelen Borges Loth Correa
Liana Barcelos Porto

CAPÍTULO 24 323
A PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS LGBTQIA+ SOBRE A ASSISTÊNCIA
EXECUTADA EM UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA PEDIÁTRICA E NEONATAL
..... 323

DOI 10.47402/ed.ep.c202318824684

Valéria Pinto Rodrigues
Ingrid da Conceição Ribeiro
Luany Roberta Lisboa Pantoja
João Paulo Nascimento dos Anjos
Yzabela Jaques Pereira de Sousa
Marcelo Williams Oliveira de Souza

CAPÍTULO 25 334
O JOGO CORPORAL NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DO ENSINO INCLUSIVO
..... 334

DOI 10.47402/ed.ep.c202318925684

Andreia Silva de Melo
Marcilio de Souza Vieira

CAPÍTULO 26 352
DESIGUALDADES SOCIAIS NAS VIVÊNCIAS SOCIOEDUCACIONAIS E NO
DESEMPENHO EDUCACIONAL DOS ALUNOS: UM ESTUDO DE CASO NO IFMA DE
IMPERATRIZ 352

DOI 10.47402/ed.ep.c202319026684

Elidiane Muniz da Silva

CAPÍTULO 27 370
DIÁLOGOS ACERCA DAS PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA 370

DOI 10.47402/ed.ep.c202319127684

André Andrade da Silva
Anselmo Martins Araújo
Evelyn Monique dos Santos
Leila Marcia Ascenso Gama
Luciene Dias Noletto
Maria das Graças Pereira Silva
Mateus Pereira Campos
Ricardo Pereira de Oliveira

CAPÍTULO 28 378
LEI DE DIRETRIZES E BASES EM CORRELAÇÃO DE PRINCÍPIOS E FINS TANGÍVEIS
NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NACIONAL 378

DOI 10.47402/ed.ep.c202319228684

Maria Carollina Vitória da Silva
Milleny Araújo de Menezes
Natália Maria da Silva

CAPÍTULO 29 386
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM COMPARATIVO SOBRE O QUE DEFENDE A LDB COM
A REALIDADE DA PRÁTICA EDUCACIONAL NO BRASIL 386

DOI 10.47402/ed.ep.c202319329684

Camilly Lins da Silva
Edilene Gomes Pacheco da Silva
Natália Maria da Silva

CAPÍTULO 30 394
OFICINA DO BRINCAR: UMA EXPERIÊNCIA WALDORF NO MICROCOSMO DE
ITAPETININGA-SP 394

DOI 10.47402/ed.ep.c202319430684

Raquel Cardozo Paiva
Jonas Bach Júnior

CAPÍTULO 1

O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS AUTISTAS E ESTRATÉGIAS PARA SUA EFETIVAÇÃO: POLÍTICAS E AÇÕES INCLUSIVAS NO ESTADO DO CEARÁ

Ana Lara Cândido Becker de Carvalho
Francisco Antonio Costa de Carvalho

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre as ações e políticas públicas e sociais para a concretização do direito à educação de forma inclusiva às crianças autistas no estado do Ceará. O objetivo geral foi analisar os projetos articulados para implementar de maneira efetiva a educação inclusiva para crianças autistas na rede de educação básica do estado do Ceará. Especificamente, objetivou-se: descrever o direito à educação elucidando a importância do ensino inclusivo para crianças autistas; apresentar a regulamentação jurídica sobre a proteção dos direitos de crianças com transtorno do espectro autista (TEA); e identificar as ações realizadas no estado do Ceará para fomentar a educação inclusiva para crianças autistas na rede de educação básica. A pergunta-problema norteadora da pesquisa foi: como são desenvolvidas as ações voltadas para cumprir o direito à educação de crianças autistas através do ensino inclusivo no estado do Ceará? A hipótese foi de que, a partir da implementação de projetos e ações inclusivas que possibilitem a integração de crianças autistas na rede regular da educação básica, é possível efetivar o direito constitucional e legal à educação conferido a essas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Educação. Inclusão. Políticas públicas educacionais. Transtorno do Espectro Autista.

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação, direito inalienável, universal e obrigatório nos termos da Constituição Federal de 1988, deve ser ofertado de maneira prioritária e integral a crianças e adolescentes conforme preceito constitucional e legal – contido no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Nesse sentido, é preciso considerar as diversidades contidas na infância e na adolescência, sendo uma delas a neuroatipicidade, definida como a multiplicidade neurocomportamental e social, por vezes ocasionada por transtornos globais do desenvolvimento e/ou por transtornos do neurodesenvolvimento, como, neste último caso, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desse modo, faz-se imprescindível o conhecimento da neuroatipicidade em crianças e adolescentes a partir de sua plena identificação e, a partir disso, é preciso readequar e modelar os pilares educacionais e escolares para a efetiva integração e inclusão desses alunos na rede regular de ensino para que o direito à educação, pertencente a todas as crianças e adolescentes – independente de deficiências ou transtornos –, possa ser efetivado.

Portanto, a presente pesquisa trata sobre as ações e políticas públicas e sociais para a concretização do direito à educação de forma inclusiva às crianças autistas no estado do Ceará.

O objetivo geral foi analisar os projetos articulados para implementar de maneira efetiva a educação inclusiva para crianças autistas na rede de educação básica do estado do Ceará. Especificamente, objetivou-se: descrever o direito à educação elucidando a importância do ensino inclusivo para crianças autistas; apresentar a regulamentação jurídica sobre a proteção dos direitos de crianças com transtorno do espectro autista (TEA); e identificar as ações realizadas no estado do Ceará para fomentar a educação inclusiva para crianças autistas na rede de educação básica.

A pergunta-problema norteadora da pesquisa foi: como são desenvolvidas as ações voltadas para cumprir o direito à educação de crianças autistas através do ensino inclusivo no estado do Ceará? A hipótese foi de que, a partir da implementação de projetos e ações inclusivas que possibilitem a integração de crianças autistas na rede regular da educação básica, é possível efetivar o direito constitucional e legal à educação conferido a essas crianças. A análise teórica da pesquisa justifica-se pela relevância do direito educacional que crianças autistas, por vezes, não usufruem de maneira plena e adequada, o que demanda ações inclusivas para concretizar, de forma prioritária e integral, o referido direito.

Finalmente, quanto à metodologia, o objeto da pesquisa é exploratória de natureza teórica e, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, tendo como fontes livros, artigos e teses sobre o tema, busca-se coletar informações acerca das políticas planejadas, articuladas e executadas na rede de ensino básico do estado do Ceará que oportunizam e efetivam, com o uso de ações inclusivas, o direito à educação de crianças autistas. A abordagem é qualitativa, pois procurará mostrar como os projetos integrativos realizados pelo estado do Ceará propiciam de maneira concreta o direito à educação para crianças autistas. O método de abordagem será dedutivo e o método de procedimento monográfico com técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica será realizada nas seguintes bases de dados: Portal Periódicos da CAPES, *Scielo* e revistas classificadas no Qualis/CAPES. A pesquisa documental será realizada junto aos seguintes órgãos: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, Ministério da Educação e Prefeitura do Município de Fortaleza.

2. A IMPORTÂNCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos plenos conforme preceito constitucional materializado nos artigos 226 e 227 (BRASIL, [2016]) que foi regulamentado através do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), possuem direito pleno, integral e prioritário à educação que deve ser provido e executado de forma articulada entre o

Estado, a família, a sociedade civil e a comunidade. A educação escolar, de forma geral, é essencial para o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes ao possibilitar a vivência comunitária diversificada através da socialização com múltiplas realidades e da participação em projetos multidisciplinares que possibilitam o conhecimento multifacetado de conteúdos curriculares e extracurriculares, os quais auxiliam na construção da cidadania (CHIZZOTTI, 2020). O processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar para crianças autistas, que possuem especificidades em seu desenvolvimento neurológico, sensorial, cognitivo, motor, social e linguístico, é indispensável para sua integração sociocomunitária pois, conforme ensina Machado (2019), a escola é um local que, através de seus profissionais, proporciona a estimulação intelectual e social necessárias para o progresso saudável da criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA à nível educacional e, desse modo, a inclusão desta com crianças neurotípicas em um recinto igualitário mas que, ao mesmo tempo, confira as modificações necessárias para a efetiva inserção da criança autista na escola é imprescindível para a concretização do direito constitucional e legal à educação.

Nesses termos, Ramos, Oliveira e Alencar (2020, p. 4321) ensinam que

[...] diante de uma inclusão adequada, mesmo a criança apresentando deficiências cognitivas importantes e dificuldades em relação aos conteúdos curriculares, ela pode ser beneficiada pelas experiências sociais, uma vez que essas habilidades são passíveis de serem adquiridas por meio do intercâmbio que ocorre no processo de aprendizagem social. Nesse contexto, a inserção da criança com TEA no âmbito escolar vem sendo relatada como um tipo de competência que amplia as suas capacidades interativas e promove, sobretudo, condições para a expressão de suas potencialidades. Objetiva-se, assim, compreender as implicações e potencialidades oferecidas pela escola na construção do contexto social da criança com TEA, bem como os atores essenciais para que esse processo seja favorável ao seu desenvolvimento. Ramos, Oliveira e Alencar (2020, p. 4321).

Portanto, o âmbito escolar é preponderante para a socialização de alunos autistas, o que contribui de maneira significativa para que o desenvolvimento psicossocial e cognitivo de crianças e adolescentes neuroatípicas possa ser compatível com o esperado para a idade cronológica (BUEMO *et al.*, 2019). Além disso, de acordo com Bialer (2015), o desenvolvimento socioemocional, motor e neurológico são positivamente estimulados e incentivados através de atividades específicas desenvolvidas na escola por meio de profissionais devidamente capacitados para incluir alunos autistas na rede regular de ensino, podendo mesclar grupos de alunos neurotípicos com alunos com deficiência e/ou transtornos – como o TEA – para incentivar o respeito ao próximo, a colaboração, a solidariedade, a troca mútua de experiências e a complementariedade de aptidões. Assim,

[...] a possibilidade de o autista concretizar seu potencial educacional depende, todavia, da permeabilidade da escola para este saber não projetado, não controlado

institucionalmente, podendo acolher esses vários saberes, ao contemplar a diversidade discursiva e a multiplicidade dos laços sociais nos quais se inserem os alunos, o que pode alicerçar uma construção democrática da tarefa educativa. Na medida em que esses diversos discursos são escutados e encontram seu espaço na escola, favorece-se o surgimento de um novo ethos, uma nova mentalidade que enfatiza a participação [...] em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza. Nesse sentido, podemos caracterizar a inclusão de autistas, como uma modalidade de inclusão do multi e do diferente na escola operacionalizando o surgimento de brechas para a expressão de subjetividades, o que pode resultar em invenções singularizadas (BIALER, 2015, p. 486).

3. REGULAMENTAÇÃO JURÍDICA EM PROL DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Nesse sentido, com o intuito de buscar a integralização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na escola e efetivar o direito à educação a nível legislativo, A Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de, dentre outros meios, atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino, nos termos do artigo 4º, inciso III, da referida Lei (BRASIL, 1996), corroborando os preceitos da Lei Federal nº 12.764/2012, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e preconiza, em seu artigo 1º, parágrafo 2º que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, busca alçar e integrar crianças autistas - portanto, pessoas com deficiência - através da educação especial, a ser implementada preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – implementou um capítulo próprio em seu diploma legal para tratar sobre o direito à educação, em que preceitua que o direito educacional deve ser assegurado de maneira inclusiva em todos os níveis de aprendizado e, é dever do Poder Público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; o 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; o projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; o oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; o adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; o pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; a adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; a oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de

temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; a acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; a oferta de profissionais de apoio escolar; e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas voltadas para a seara educacional (BRASIL, 2015).

Por fim, o art. 30 do Estatuto da Pessoa com Deficiência determina que:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

4. AÇÕES DO ESTADO DO CEARÁ PARA EFETIVAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em consonância com a legislação federal na busca da efetivação do direito à educação para crianças autistas, o estado do Ceará, através de diplomas legislativos estaduais, ações e políticas coordenadas e articuladas, está construindo um panorama de inclusão educacional com o intuito de realizar uma inserção das diretrizes da educação especial na rede regular da educação básica para que estudantes autistas possam frequentar os mesmos espaços que crianças e adolescentes neurotípicos, estimulando a inclusão não apenas escolar, mas sociocultural (SOUSA, 2021).

Nesse sentido, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará apresentou o Projeto de Resolução nº 15/2021 intitulado “Um Caminho para a Inclusão” que busca promover, em âmbito estadual, ações acerca da compreensão e da conscientização populacional sobre o que é autismo e a importância da inclusão educacional das crianças autistas para que estas alcancem o desenvolvimento escolar e social compatível com o esperado para sua faixa etária (ALECE,

2021). Além disso, o município de Fortaleza, capital do estado cearense, por meio do Atendimento Educacional Especializado - AEE, atende em torno de 5.400 alunos através de salas de recursos multifuncionais específicos para as necessidades de estudantes autistas ou através de práticas psicopedagógicas inclusivas em sala de aula comum. A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza realiza a matrícula antecipada de alunos autistas para captar suas características singulares que devem ser trabalhadas e estimuladas pela equipe multiprofissional de educadores, psicoterapeutas e assistentes sociais. Portanto, mediante recursos multifuncionais com mobiliários, meios de acessibilidade didáticos e pedagógicos e serviços de identificação, elaboração e organização para oportunizar a participação de alunos da educação especial na educação básica regular, busca-se efetivar o direito inalienável e universal à educação (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2022).

À vista disso, existe a Resolução Estadual nº 456/2016 que regulamenta e fixa as normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado no estado do Ceará de alunos autistas e, para efetivar o direito à educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista, possui os seguintes princípios a serem seguidos: éticos, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; políticos, dos deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; estéticos, da sensibilidade, da criatividade, do lúdico, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; da dignidade humana, da identidade social, da individualidade, da autoestima, da liberdade, do respeito às diferenças, como base para a constituição e fortalecimento de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; da inclusão, voltados para o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades do aluno, bem como de suas necessidades específicas de educação na ação pedagógica; e da totalidade, concepção integradora da ação educativa (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2016).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou, sem necessariamente procurar esgotar este assunto tão rico, atual, dinâmico e necessário, analisar e estudar as ações e políticas públicas e sociais para a concretização do direito à educação de forma inclusiva às crianças autistas no estado do Ceará para demonstrar a necessidade de efetivar o direito à educação a todas as crianças e adolescentes, conforme prevê os mandamentos constitucionais e legais.

Dessarte, ao descrever o direito à educação elucidando a importância do ensino inclusivo para crianças autistas, apresentar a regulamentação jurídica sobre a proteção dos

direitos de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), e identificar as ações realizadas no estado do Ceará para fomentar a educação inclusiva para crianças autistas na rede de educação básica confirmou-se a hipótese de que a partir da implementação de projetos e ações inclusivas que possibilitem a integração de crianças autistas na rede regular da educação básica, é possível efetivar o direito constitucional e legal à educação conferido a essas crianças.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ - ALECE. **Projeto cria programa de inclusão para autismo e síndrome de down**, 2021. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/index.php/ultimas-noticias/item/96264-16082021projetoinclusaooparaautismoesindromededown>. Acesso em: 23 out. 2022.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 485-492, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193876>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2022.

BUEMO, B. *et al.* Autismo no Contexto Escolar: A Importância da Inserção Social. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 3, p. 01-13, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/822>. Acesso em: 13 dez. 2022.

CHIZZOTTI, A. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19288>. Acesso em: 22 out. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ (Estado do Ceará). CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 456/2016**. Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. [S. l.], 2016. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-CE_resoluo-n-0456.2016.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

MACHADO, G. D. S. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. **Revista Gepesvida**, v. 5, n. 10, 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/337>. Acesso em: 22 out. 2022.

PREFEITURA DE FORTALEZA. **Canal Educação**, 2022. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/educacao-especial>. Acesso em: 23 out. 2022.

RAMOS, J. V. B.; OLIVEIRA, C. G. L. de; ALENCAR, J. L. de. A importância da escola no âmbito social da criança com transtorno do espectro autista. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 4318-4326, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n3-033>. Acesso em: 13 dez. 2022.

SOUSA, M. M. de (Org.). **Autismo: legislação, jurisprudência e políticas públicas**. 1ª ed. Brasília - DF: OAB Editora, 2021.

CAPÍTULO 2

A AUTONOMIA DE ALUNOS CADEIRANTES NO COTIDIANO ESCOLAR

Letícia Fernandes Costa

RESUMO

Este artigo pretende refletir acerca da inserção de alunos com deficiência no espaço escolar. Justifica-se devido à importância do debate a respeito do desenvolvimento da autonomia da criança cadeirante no contexto escolar. Tendo como objetivo geral: Investigar como ocorre a inclusão de alunos cadeirantes no espaço escolar e como objetivos específicos: a) abordar sobre o conceito de deficiência e sua evolução histórica na legislação; b) relatar desafios enfrentados por alunos cadeirantes no processo de ensino-aprendizagem e c) destacar sobre a importância do desenvolvimento da autonomia de alunos cadeirantes no contexto escolar. Para o alcance dos objetivos foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica. Por meio da análise dos dados foi possível perceber que a criança com deficiência, apesar das adequações previstas em lei, em geral, enfrenta muitas dificuldades no espaço escolar, tais como falta de infraestrutura adequada, falta de recursos diferenciados e formação dos profissionais da educação, tais dificuldades refletem de modo significativo no desenvolvimento de sua autonomia, no entanto, foi possível observar que apesar das dificuldades, a escola enquanto espaço social e de aprendizagem influencia de modo positivo o desenvolvimento de diversas habilidades dessas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência. Alunos cadeirantes. Autonomia. Educação escolar.

1. INTRODUÇÃO

O processo de democratização do ensino público perpassou por inúmeros momentos até chegar ao seu estágio atual, com relação à inserção de crianças com deficiência no espaço escolar, não foi diferente. Dentre os principais marcos é possível citar a promulgação da Lei 4.024/1961: Antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que previa o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Nesta lei, ficava claro que se pretendia incluir na medida do possível alunos com deficiência, no entanto, o incentivo era dado à iniciativa privada, tornando-se uma lei contraditória no que diz respeito ao direito à educação pública para todos. Além desta lei, convém citar a Lei 5.692/1971 que Alterou a LDBEN de 1961 e definiu “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais, e a Lei 7.853-1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.

Pode-se perceber que a democratização do ensino público para crianças com deficiência ocorreu de modo gradual, tendo seu início marcado por uma concepção de “políticas especiais” englobando muito pouco as singularidades de cada criança e demonstrando poucas normas eficazes para a efetiva inserção de crianças com deficiência no espaço escolar.

No entanto, com o passar dos anos, direitos foram sendo adquiridos e nas legislações vigentes pode-se perceber uma nova concepção de ensino especial. A lei atual de diretrizes e bases da educação nacional (LDB, 1996) garante em seu artigo Art. 4º inciso III o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ainda na LDB de 1996 no Art. 59 são definidos uma série de direitos que devem ser garantidos aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ao analisar as políticas públicas de educação no que diz respeito ao ensino especial, nota-se uma mudança de postura com relação à concepção de inclusão vigente nos dias atuais.

Atualmente apresenta-se uma necessidade crescente de se realizar um processo de inclusão em que a escola consiga se adaptar ao máximo a cada educando, trabalhando de acordo com as suas reais necessidades, de modo que as singularidades de cada um sejam identificadas e valorizadas. Neste aspecto se torna necessário diversas mudanças, desde a formação dos educadores, da infraestrutura escolar, entre outras.

Com base nisso, esse artigo propõe realizar uma discussão a respeito da inclusão de alunos cadeirantes no cotidiano escolar. O interesse de pesquisa surgiu da intenção em discutir sobre as dificuldades enfrentadas pelo educando com deficiência e relatar algumas estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia no cotidiano escolar desses educandos.

Para o alcance dos objetivos propostos foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica que permitiu perceber que apesar dos esforços e força de vontade dos agentes envolvidos no campo escolar, algumas limitações, principalmente as relacionadas a infraestrutura e recursos pedagógicos diferenciados, faz com que a autonomia do educando seja comprometida, no entanto, apesar dos obstáculos enfrentados, a escola se torna um ambiente rico em interação e no desenvolvimento de novas habilidades.

2. O QUE É DEFICIÊNCIA?

Desde os primórdios das civilizações, a humanidade sempre se mostrou diversa, no entanto, a pessoa com algum comprometimento físico ou cognitivo era estigmatizada e deixada à margem da sociedade. Como aponta Freire (2015), devido a uma supervalorização da capacidade física, as pessoas com deficiência eram excluídas e inferiorizadas. Acreditava-se até

mesmo que a deficiência seria um “castigo” de Deus e com base nisso devia-se afastar essas pessoas da sociedade.

Com o passar do tempo e o surgimento de algumas ações e debates a respeito da deficiência, surge o modelo biomédico, que tratava a deficiência como uma dificuldade ou limitação a ser superada, com base neste modelo a pessoa com deficiência era responsável por se adequar a sociedade e, para tanto, passou-se a oferecer algumas medidas assistencialistas principalmente vinculadas à área da saúde.

No entanto, pode-se perceber que este modelo apesar de abordar sobre a deficiência acabava por não integrar de modo significativo a pessoa na sociedade, com isso surge a importância do termo inclusão. Tunes, Tacca e Bartholo (2005) relatam que é por meio do relacionamento interpessoal que ocorre “o processo de elaboração e reelaboração dos sentidos, que incentivam a organização e integração das atividades psíquicas”.

Ao analisar o conceito de deficiência, percebe-se como a evolução deste termo caracteriza as mudanças associadas ao direito da pessoa com deficiência. Como aponta Freedom (2018) No decorrer dos anos, diversos termos e expressões foram empregados, para conceituar a pessoa com deficiência como inválidos; incapacitados; descapacitados; excepcionais, entre outros. Todos estes termos revelavam uma forma excludente de se enxergar a pessoa com deficiência.

Houve então uma abordagem sobre o tema e acontecimentos como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Nova York, 1975); a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* (GUATEMALA, 1999); E a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (NOVA YORK, 2006), influenciaram a política brasileira a integrar o termo “deficiente” na própria Constituição Brasileira de 1967, a partir da Emenda Constitucional Nº 1/1969; E Alguns anos mais tarde, com a Emenda Constitucional Nº 12/1978, aborda-se a garantia de acesso aos espaços públicos, além de proibir os preconceitos e as discriminações.

Já em 1988 modifica-se o termo “deficiente” para expressão “pessoa portadora de deficiência”, que por sua vez foi modificada por “pessoa com deficiência”, termo utilizado atualmente. O termo deficiência por essa perspectiva pode ser enxergado em permanente construção, pois se vincula às mudanças sociais, culturais e históricas. Percebe-se hoje a pessoa com deficiência como um ser humano capaz de participar ativamente da sociedade e as

dificuldades encontradas são obstáculos dos quais toda a sociedade deve contribuir para superá-los.

Tokunaga (2009) aponta que de acordo com a Lei 8.742/93 a pessoa deficiente era aquela incapaz de se adaptar ao trabalho e de conseguir ter uma vida independente. No entanto este conceito foi alterado para se adequar a Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007 que estabelece que:

Artigo 1 [...] Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p. 2).

Com base nesse princípio, e em diversos outros direitos que foram adquiridos com a promulgação do *Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009*, que diz sobre a importância da autonomia e independência da pessoa com deficiência. Surge a importância de se discutir acerca da inclusão escolar, direito garantido por lei e tão importante para integração social efetiva do cidadão.

3. INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS CADEIRANTES

A inclusão escolar caracteriza-se pelo ato de acolher e integrar todas as pessoas, no sistema de ensino, de modo que as singularidades sejam respeitadas e que sejam feitas as adaptações necessárias para a concretização da efetiva aprendizagem no contexto escolar. Discutir sobre inclusão implica na reflexão sobre diversos aspectos, pois não envolve apenas um acolhimento físico, é necessária a adaptação constante às necessidades de cada indivíduo e isso requer questões pontuais como infraestrutura, recursos e aperfeiçoamento constante. Como apontado por Campos (2015) a recusa da matrícula escolar para crianças com deficiência é crime e para manter essas crianças na escola de modo realmente inclusivo se torna necessária a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem e de como este processo pode englobar as crianças com deficiência de modo autônomo.

Sabe-se que o direito a educação é de todos, e no caso de crianças com deficiência, este deve englobar o direito a garantia de matrícula, bem como também a permanência e condições suficientes para aprendizagem, além disso, vale destacar que a educação deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, pois a interação entre as crianças também é elemento essencial para o desenvolvimento da autonomia.

No entanto, ao analisar a realidade atual percebe-se que muitos desafios ainda são encontrados pelas crianças com deficiência na escola. Ao investigar sobre os desafios enfrentados por alunos cadeirantes no contexto escolar, é possível elencar como principais: infraestrutura escolar, apoio pedagógico, materiais adaptados e formação da rede pedagógica. Como apontado por Mendes

No campo educacional brasileiro as perspectivas para a mudança da educação inclusive para alunos com necessidades especiais estão postas na lei, mas, ainda, não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula. E, o poder público não está cumprindo bem a sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história. (MENDES, 2006 p. 401).

É possível inferir que apesar das políticas voltadas para inclusão escolar, no cotidiano pedagógico esta realidade se mostra muito diversa. Existe certa resistência das escolas na recepção destes alunos, principalmente devido à falta de recursos e infraestrutura. Como menciona Mengue (2010) a questão da socialização da criança cadeirante ainda é um desafio, pois necessita que as pessoas respeitem suas diferenças e qualidades, tarefa que deve ser continuamente trabalhada em sala de aula.

Além disso, apesar de serem encontrados profissionais que estão dispostos a incluir efetivamente essas crianças, relatos demonstram que muitos educadores enxergam as crianças com deficiência como um indivíduo incapaz de aprender, que não pode acompanhar a turma ou que irá trazer “mais trabalho” na sua rotina pedagógica.

Mengue (2010) relata sobre o discurso de uma educadora, que apresentava insatisfação em receber um aluno cadeirante em sua sala de aula, devido ao uso de fraldas. A discriminação da educadora neste sentido se mostrou como fator preocupante, pois estimula a discriminação em sala de aula, fator que está na verdade, era responsável por extinguir. Ribeiro (2017) destaca que de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos todas as pessoas devem ser tratadas fraternalmente, independente de deficiências, além disso as pessoas com deficiências devem ter suas necessidades especiais consideradas no desenvolvimento econômico e social.

Nota-se que além dos obstáculos físicos encontrados pela dificuldade social em incluir as pessoas com deficiência física. Os preconceitos e a falta de preparo das pessoas em respeitar tais diferenças dificultam ainda mais a sua convivência autônoma na sociedade. Para recepção adequada de um aluno cadeirante, a escola necessita de diversas mudanças, dentre elas, a inclusão de rampas para melhor circulação nos espaços escolares, a melhor adequação do espaço, com maior disponibilização de locais adaptados. A redução no número de alunos da turma para que o professor tenha mais tempo hábil para o cuidado com cada criança, apoio

pedagógico em situações específicas de atendimento individual a criança com deficiência como ida ao banheiro, refeições e etc.

Juntamente com esses elementos pode-se citar a importância da formação dos profissionais envolvidos, para que o atendimento à criança com deficiência seja realizado com a maior qualidade possível. A importância da disponibilidade de recursos pedagógicos diferenciados e adaptados, incluindo neste aspecto o uso de tecnologias.

Em todos os elementos citados, se faz imprescindível a participação política, desenvolvendo recursos, debates e orientações a respeito do direito à pessoa com deficiência, para que a lei realmente se vincule à prática e não fique só no papel. No entanto, o elemento de maior importância nesse processo de inclusão escolar continua sendo a boa disposição de cada um dos profissionais envolvidos em respeitar as diferenças e enxergar que todo ser humano tem o direito de aprender e conviver de modo ativo na sociedade.

4. A INCLUSÃO DE ALUNOS CADEIRANTES PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM

Todo ser humano em sua diversidade possui capacidade de aprender e interagir com o meio e com as pessoas à sua volta. Godói (2006) destaca que a “deficiência física, pode ser entendida como a apresentação de algum comprometimento de uma ou diversas funções motoras de um organismo físico, podendo variar de grau (leve, moderada ou grave) de acordo com cada indivíduo e sua abrangência.”

É importante considerar essa definição, pois se entende que apesar do comprometimento de alguma função física, a pessoa com deficiência não se torna incapaz. No processo de ensino percebe-se que as crianças cadeirantes, possuem facilidade de adaptação, apesar dos obstáculos físicos encontrados, as crianças tendem a ser mais flexíveis com mudanças e apresentam uma imensa disposição em interagir e aprender no ambiente escolar.

Pode-se notar que as crianças sem deficiência interagem com alunos cadeirantes com frequência e sem distinção, no entanto, é necessária intervenção pedagógica na adaptação de brincadeiras e atividades para que a criança cadeirante possa participar de modo seguro e ativo. A criança com deficiência deve ser incluída nas vivências dentro e fora da sala de aula, para tanto como aponta Schirmer *et al.* (2007), é necessário que o educador conheça sobre o tipo de deficiência e suas limitações para que com base nestas reflexões o educador consiga elaborar estratégias de ensino voltadas para o desenvolvimento do aluno.

Ao realizar um trabalho pedagógico eficaz, percebe-se que o desenvolvimento da criança com deficiência ocorre do mesmo modo que qualquer outra criança, cada uma no seu tempo cronológico como destaca Godói, Galasso e Miosso (2006). Almeida (2016) expõe que uma escola verdadeiramente inclusiva é benéfica para todos os envolvidos. De acordo com o autor as crianças com deficiência aprendem melhor e mais rápido no contato com outras crianças, pois encontram estímulos positivos nos colegas, além de que aprendem sobre as diferenças, os limites do próximo e sobre a importância de partilhar. As crianças sem deficiência, neste sentido também são beneficiadas e aprendem a compreender as diferenças do próximo o que contribui com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Alunos cadeirantes, neste sentido, são capazes de assimilar os diversos conhecimentos acadêmicos, como ler, escrever e contar, além disso, a sua convivência também é benéfica para o desenvolvimento de diversas habilidades necessárias à convivência humana. A questão da autonomia da criança neste processo de inclusão se faz essencial. Como aborda Schirmer *et al.* (2007) o indivíduo com deficiência só consegue apreender conhecimentos e interagir com o ambiente se estiver inserido em um contexto de circunstâncias adequadas de locomoção, comunicação, que garantam o seu bem-estar e sua segurança, são essas questões que garantem a autonomia da qual essas crianças necessitam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos cadeirantes, garantida por Lei como um direito fundamental, ainda enfrenta inúmeros desafios para sua efetivação. É importante destacar a importância do desenvolvimento da autonomia destas crianças no ambiente escolar e realizar todas as adaptações necessárias para sua aprendizagem significativa, pois é com base nos conhecimentos e interações construídos que estas crianças se tornaram capazes de se inserir na sociedade como cidadãos ativos.

No decorrer do trabalho foi possível perceber a trajetória da lei no que diz respeito a pessoa com deficiência e os diversos direitos que foram adquiridos, no entanto ao relatar sobre os desafios encontrados por alunos cadeirantes, percebeu-se que muitos direitos estão sendo negligenciados, a falta de estrutura, de apoio pedagógico e de recursos disponíveis prejudicam o processo de ensino, além disso a falta de formação pedagógica faz com que muitos educadores recebam os alunos com deficiência de modo despreparado e apesar de realizar esforços, a falta de aperfeiçoamento faz com que estas crianças sejam prejudicadas.

No entanto, apesar da negligência do governo em efetivar as políticas públicas que apoiam as pessoas com deficiência, e da discriminação que infelizmente ainda encontra-se em algumas pessoas, a inclusão escolar destas crianças têm se mostrado extremamente benéfica, pois a sua interação com os demais estudantes desperta diversas habilidades, além disso, com o esforço e motivação destas crianças e da equipe pedagógica, demonstrou-se que a criança com deficiência é capaz de aprender tanto quanto qualquer outra criança, e a sua interação em sala de aula com os demais alunos contribui para o desenvolvimento de uma sociedade menos discriminatória e mais justa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. D. S. R. **Receber o aluno com deficiência na sala de aula não significa inclusão.** Disponível em: <
http://www.institutoinclusaobrasil.com.br/informacoes_artigos_integra.asp?artigo=151 >
Acesso em: 19 Mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <
<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/república.>>

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde e dá outras providências. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> > Acesso em: 05 Mar. 2019

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto n.6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm> . Acesso em: 19 Mar. 2019.

CAMPOS. M. **“Negar matrícula a aluno deficiente passa a ser crime”.** 2015. Disponível em: <
<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/negar-matricula-a-aluno-deficiente-passa-a-ser-crime-4t8cl2p8q06wza1elsqhkpq5t/>> Acesso em: 19. Marc. 2019.

FREDOOM. **Blog sobre mobilidade, cadeiras de rodas e veículos elétricos.**2016. Disponível em: <
<http://blog.freedom.ind.br/>> Acesso em: 18. Marc. 2019

FREIRE, S. A. **O Deficiente e o Mercado de Trabalho:** uma análise dos programas de qualificação profissional no município de Manaus. Manaus: UFAM, 2015. Disponível em : <
<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5078/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Samanta%20Ara%C3%BAjo%20Freire.pdf>> Acesso em: 20. Marc. 2019

GODÓI, A. M.; GALASSO, R.; MIOSSO, S. M. P. **Saberes e Práticas da inclusão: Dificuldades de comunicações sinalização, Deficiência Física.** 4 ed. Brasília. 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciafisica.pdf>> Acesso em: 22 Mar. 2019.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Ver. Bras. Educ. (Online). 2006. Vol 11, N. 33 set/dez. pp. 387-405. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 24 Mar. 2019.

MENGUE, C. M. **Desafios e possibilidades da inclusão de alunos cadeirantes nos anos iniciais do ensino fundamental.** Três Cachoeiras, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37660/000821724.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 24 Mar. 2019.

RIBEIRO, J. D. S. **Discriminação com deficientes.** 2017. Disponível em: <<https://desafiaroslimites.blogspot.com/2017/06/discriminacao-com-deficientes.html>> Acesso em: 25 Mar. 2019.

SCHIRMER, C. R. *et al.* **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física. Gráfica e Editora Cromos.** Brasília, 2007.

TOKUNAGA, R. B. **A Inclusão Social como Fator de Efetivação dos Direitos Fundamentais do Trabalhador- Uma Visão Constitucional Sobre a Deficiência.** 2009. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO, R. S. J. **O professor e o ato de ensinar. Cadernos de Pesquisa,** v35, n.126, set/dez 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cp/a/5VcSDPXY78pqQYKTVYTD7Fv/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 25 Mar. 2019.

CAPÍTULO 3

ENSINO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A LITERATURA SURDA E A PEDAGOGIA VISUAL

Paula Aparecida Diniz Gomides
Erliandro Félix Silva
William Vellozo Francioni
Wellington Santos de Paula
Valquíria Ferreira Ribeiro
Isabela Marinho Menezes
José Edivaldo Ferreira da Silva
Tales Douglas Moreira Nogueira

RESUMO

O principal compromisso deste texto é atender as necessárias reflexões sobre a Educação Bilíngue para surdos, tendo como pano de fundo a inclusão dessa prerrogativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a partir da Lei nº 14.191/2021. Essa lei determina que a educação de surdos deve ocorrer a partir do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua e a língua portuguesa como a segunda língua. O objetivo da Educação Bilíngue é a criação de um aporte comunicativo na Libras, uma vez que essa é reconhecida como a língua de expressão e comunicação da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002; 2005). Apesar da determinação que já perdurava na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), verifica-se que o ensino bilíngue não tem sido ofertado às crianças surdas desde a sua inserção nas unidades escolares, fator que dificulta a construção de repertórios vocabulares e a identificação com a cultura e a identidade surda. Pensando neste contexto, estimula-se o debate sobre as práticas sociais de alfabetização e letramento em Libras como primeira língua de estudantes surdos, a partir de bibliografias pautadas na Pedagogia Visual e na Perspectiva Decolonial. Questiona-se: que educação deve ser oferecida à comunidade surda, face aos aportes legislativos pautados no ensino bilíngue? Como construir estratégias educativas que sejam mais plurais e integradoras, respeitando as acuidades visuais desenvolvidas pelas pessoas surdas e a sua primeira língua? Objetiva-se neste texto: i) situar a educação de surdos a partir das legislações que garantem o ensino de Libras como primeira língua da comunidade surda a partir da busca por estratégias de ensino e aprendizagem pautadas na Educação Bilíngue; ii) debater as necessárias mudanças educacionais que se movem de um ensino tradicional para uma educação libertadora e que torne os estudantes protagonistas de seus próprios aprendizados; e iii) analisar a Pedagogia Visual como alternativa necessária na busca por uma educação menos colonizadora e mais pautada na diminuição das assimetrias sociais. Os resultados deste capítulo apontam a urgência na construção de materiais pedagógicos que contemplem as especificidades da comunidade surda, a formação continuada de professores proficientes em Libras e a melhoria na estrutura das escolas para a devida articulação de práticas de letramentos que envolvam estudantes surdos e ouvintes. Essas mudanças apenas são possíveis a partir de uma sensibilização da sociedade que deve (re)construir seu ideário acerca da surdez que está atualmente pautado em uma visão clínico-terapêutica para uma visão sociocultural, com respeito aos indivíduos e suas peculiaridades educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Letramentos em L1. Ensino Bilíngue. Perspectiva Decolonial. Acessibilidade Linguística.

1. INTRODUÇÃO

Entre 1990 e 2000, diversos avanços foram alcançados em relação à educação de surdos no país, dentre eles a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de expressão e comunicação do povo surdo (BRASIL, 2002) e a Educação Bilíngue, embasado no ensino de Libras como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua (BRASIL,

2021). Juntamente ao reconhecimento do aspecto linguístico da Libras, é preciso que se pense também na inegável existência da cultura e da identidade surda, que se pautam na visualidade como uma forma de interpretar o mundo e as diferentes práticas sociais nas quais a comunidade surda se engaja (STROBEL, 2008; KRESS, 2010; FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Alguns autores (QUADROS, 1997; STROBEL, 2008; WITKOSKI, 2017) argumentam que os avanços legislativos na esteira da comunidade surda, não são ainda sentidos plenamente na prática, visto que a Libras ainda se posiciona como uma língua de minoria e, em consequência, se mantém em uma relação de subalternidade ante ao português, língua oficial do país. Assim, esse texto busca o debate crítico sobre a importância da promoção de práticas sociais de letramentos, visando a construção de repertórios linguísticos na L1 desses estudantes, utilizando-se dos aspectos relativos à Pedagogia Visual e da Teoria Decolonial que preza pela interculturalidade, reconhecimento e valorização linguística e inclusão (WALSH, 2012; SOUZA; SILVA; SOUZA, 2021).

Debate-se a importância do desenvolvimento de atividades formativas que considerem a construção de uma educação de surdos pautada na criticidade, tendo em vista a contextualização dos conteúdos ensinados, bem como o respeito e a valorização da Comunidade surda, por meio do ensino bilíngue. Essa modalidade de ensino requer que “[...] o surdo deve ser exposto, o mais precocemente possível, a sua língua natural, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem” (PIMENTA, 2015, p. 94). A comunidade surda experiencia o mundo a partir do canal viso-espacial e, por isso, subsídios direcionados à Pedagogia Visual fazem parte da busca por uma educação outra, direcionada à criticidade e autonomia dos educandos (STROBEL, 2008; WALSH, 2012; MULLER, *et al.*, 2013).

Avanços recentes têm embasado políticas e estratégias que se fundamentam na criação de atividades formativas que explorem recursos visuais, refletindo sobre a repercussão dos conteúdos na construção da identidade de pessoas surdas. Apesar destes avanços, autores como Pimenta (2015) ressaltam o fato que as escolas, de um modo geral, ainda continuam oferecendo apenas a língua portuguesa como língua de instrução a todos os estudantes, sejam surdos ou ouvintes, não se preocupando com as especificidades linguísticas destes diferentes perfis de alunos:

Diante dessa realidade, constata-se a necessidade de promover a facilitação da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua pelo aluno surdo, no ambiente da sala de recursos multifuncionais, sendo necessário, para isso, que este aluno seja usuário da sua língua natural e a tenha estruturalmente organizada – o que

nem sempre acontece. Concordamos com Fernandes (2006, p. 16) quando afirma que “para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da LEITURA” (PIMENTA, 2015, p. 94).

Questiona-se: que educação deve ser oferecida à comunidade surda, face aos aportes legislativos pautados no ensino bilíngue? Como construir estratégias educativas que sejam mais plurais e integradoras, respeitando as acuidades visuais desenvolvidas pelas pessoas surdas e a sua primeira língua? A partir desses questionamentos pretende-se: i) situar a educação de surdos a partir das legislações que garantem o ensino de Libras como primeira língua da comunidade surda a partir da busca por estratégias de ensino e aprendizagem pautadas na Educação Bilíngue; ii) debater as necessárias mudanças educacionais que se movem de um ensino tradicional para uma educação libertadora e que torne os estudantes protagonistas de seus próprios aprendizados; e iii) analisar a Pedagogia Visual como alternativa necessária na busca por uma educação menos colonizante e mais pautada na diminuição das assimetrias sociais.

Em vista disso, o presente texto visa apresentar uma revisão de bibliografia pautada em autores que se inserem na problemática da educação de surdos como: (STROBEL, 2008; MULLER *et al.*, 2013; NASCIMENTO, 2017; NOGUEIRA, 2017; SOUZA; SILVA; SOUZA, 2021), articulando suas orientações ao trabalho com a Pedagogia Visual, face à busca da descolonização da comunidade surda. Defende-se aqui estratégias didáticas capazes de promover um ensino satisfatório, tendo em vista os debates nacionais sobre a Educação Bilíngue para surdos. Inicialmente alguns pressupostos sobre os direitos linguísticos e a educação bilíngue são abordados. Em seguida, aborda-se contribuições de autores como Freire (2004) e Duarte (2010) para se pensar mudanças curriculares pautadas na visualidade. A última seção deste texto aborda de forma mais específica a Pedagogia Visual e a construção de múltiplos letramentos no ensino de Libras como L1 de estudantes surdos.

2. EDUCAÇÃO DE SURDOS E O DIREITO À OPORTUNIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM BILÍNGUES

A educação de surdos é, atualmente, arremetida por uma série de dispositivos legais que permitem que se trace pressupostos para o reconhecimento e valorização da língua e da cultura da Comunidade surda. A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural desta comunidade, é fruto de uma série de lutas e reinvenções para que dicotomias e assimetrias entre surdos e ouvintes fossem superadas. Essas dicotomias se devem ao fato de que os surdos correspondem a uma minoria, principalmente dentre as famílias de pais ouvintes, além da presença de diferentes graus de

surdez. Esse quadro resulta na construção de uma visão clínico-terapêutica da surdez, com práticas médicas que levam a sua correção.

Há diferentes configurações familiares, nas quais a surdez pode estar envolvida. Contudo, cerca de 95% das pessoas surdas estão em famílias de pais ouvintes, que não conhecem a Cultura Surda ou a Libras e não são sensibilizados às especificidades da surdez, desde o nascimento das crianças (QUADROS, 1997). Essas especificidades influenciam na forma como a educação é oferecida aos surdos. Ao longo do tempo, a forma como as pessoas surdas seriam incluídas na sociedade, por meio da educação, passou a ser discutida e vem se modificando. Uma abordagem *oralista*, com o treinamento para a fala e audição, visando a *normalização* do surdo à maioria ouvinte, figura como uma das principais técnicas para o ensino a esse grupo. Esta foi, inclusive, a abordagem escolhida pelo Congresso de Milão, em 1880, que proibiu o uso das línguas de sinais em todo o mundo (STROBEL, 2008).

Por meio de uma visão que estimulou a *Comunicação Total*, a utilização de gestos passou a ser incorporada à comunicação, tendo em vista a intenção de uso de todos os recursos possíveis para que as interações entre surdos-ouvintes e surdos-surdos pudessem se estabelecer. Apenas a partir de um deslocamento entre a forma como se educa surdos e a forma como se educa as crianças ouvintes, principalmente em relação à alfabetização, uma abordagem mais voltada ao estímulo viso-espacial, essencial para o desenvolvimento de letramentos em Libras é debatida. O *Bilinguismo* está inserido em uma corrente que preza pelo desenvolvimento de uma *Pedagogia Surda* ou *Pedagogia Visual*, que não apenas possibilita a aprendizagem da Libras, mas oportuniza práticas sociais de exercício da língua, que sejam situadas contextualmente e culturalmente (STROBEL, 2008; WITKOSKI, 2017).

No fragmento abaixo, demonstra-se que a Libras é considerada como a língua natural da Comunidade surda e, além disso, seu *status* de língua se deve ao fato de a Libras ser reconhecida pela Linguística, por meio de um *sistema linguístico legítimo*:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem. Ela atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na linguagem e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 29).

Por se encontrar, essencialmente relacionada à cultura dos indivíduos em determinado tempo e espaço, a Libras passa a significar a forma por meio da qual a Comunidade surda se expressa e reivindica seus direitos. Cerca de 10% dos brasileiros possuem algum tipo de limitação, quanto à audição e medir, essencialmente o grau da surdez pode se tornar um fator

desafiador para a construção de estatísticas mais amplas acerca de um número exato de alunos a serem atendidos pela Pedagogia Bilíngue (WITKOSKI, 2017). Contudo, Witkoski (2017) defende que o contato com outras pessoas surdas, a aprendizagem da língua e a construção de meios de expressão visuais, colaboram para a construção de identidades surdas essenciais, inclusive, para a aprendizagem de outras línguas, como a Língua Portuguesa, por exemplo.

Abordando, mais especificamente, as políticas desenvolvidas no país para a educação de surdos, ressalta-se a importância de conquistas, iniciadas nos anos 2000. Reconhecida em 2002, a Libras foi regulamentada em 2005 pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, já trazendo em seu bojo, a necessidade da formação de professores, para que a língua já fosse ensinada na Educação Infantil. Este decreto determinou a criação de escolas e classes bilíngues. De acordo com o § 1º do Artigo 22 do decreto estes espaços são considerados aqueles: “em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Ou seja, desde seu reconhecimento, políticas passaram a ser traçadas para que a Libras passasse a integrar os currículos escolares, com o estímulo ao ensino das duas línguas (Libras e também Língua Portuguesa).

Apenas em 2010 a profissão que busca uma mediação entre ouvintes e surdos é regulamentada. A Lei 12.319 de 2010 entende que o profissional que desempenha a tradução ou interpretação entre duas línguas (em nosso caso, Libras e Língua Portuguesa), o faz de forma simultânea, o que implica na proficiência do profissional (BRASIL, 2010). Esse dispositivo também estabelece uma formação mínima para que este trabalho se desenvolva, o que proporciona que cursos de formação sejam oferecidos no país, visando o atendimento da Comunidade surda. Apesar de importante, a figura do intérprete ou tradutor não substitui a atuação do professor e, conforme já estabelecido em 2005 (BRASIL, 2005), o ideal é que os próprios professores sejam bilíngues, tendo em vista a importância do contato professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Com base neste entendimento, a Lei 13.146 de 2015 estabelece que a educação bilíngue seja desenvolvida por meio da Libras, considerada como língua natural ou primeira língua da Comunidade surda e a Língua Portuguesa figure como segunda língua, dentre outras determinações (BRASIL, 2015). Essa lei reflete uma política que tem sido defendida por autores que apoiam que a alfabetização ocorra, inicialmente em Libras, para que, após atingir um certo nível, as crianças tenham contato com uma segunda língua. Estudos como os de Silva (2018) e Rodrigues (2018), demonstram que as classes bilíngues, compostas, em sua maioria

por alunos surdos, promovem uma integração maior e, principalmente, uma aprendizagem mais assertiva da Língua Portuguesa escrita, em comparação a classes inclusivas e mistas (com alunos surdos e ouvintes, ou tendo alunos surdos como minoria).

O fato implica a desmistificação da dicotomia criada entre essas línguas, considerando, inclusive, discursos que entendem que a aprendizagem de Libras atrasaria ou impediria o desenvolvimento do ensino da língua oral (QUADROS, 1997). Por se manifestar a partir de interações que abrangem todo o corpo, a Libras apresentaria uma articulação direta entre um maior estímulo da acuidade visual e a percepção do mundo. Ao desenvolver um sistema linguístico próprio, o aluno surdo poderia se desenvolver normalmente, na aquisição de línguas orais, uma vez que o ensino destas partiria de uma base na língua natural, já constituída. O fato enseja a necessidade de debater, mais ativamente, políticas que busquem um ensino mais contextual e condizente com as necessidades da Comunidade surda em um contexto sócio-político-cultural.

Ao receber uma educação pautada em um sistema de ensino dito *inclusivo*, o surdo está sendo formado para, em geral, se equiparar à comunidade ouvinte, ‘normalizado’ a um contexto de comunicação relacionado à oralização. Neste sentido, a língua que deveria aprender como língua materna, a Libras, não é ensinada, e, uma base linguística não é promovida. Ao contrário do que afirma o senso comum, estudos mostram que, ao ser educado em sua L1 e, posteriormente, apresentado à língua portuguesa escrita, como segunda língua, ou L2, o aluno surdo pode construir subsídios para adquirir a proficiência em ambas as línguas, tornando-se bilíngue (QUADROS, 1997). Contudo, os baixos investimentos em estratégias e materiais que busquem, ao mesmo tempo, sensibilizar pais e professores nesta direção, bem como, promover eficazmente este ensino, distanciam a comunidade surda deste objetivo.

Atualmente, a Comunidade surda está vivenciando mais debates, que podem colaborar para um ensino satisfatório e efetivação de um modelo bilíngue de educação. Em primeiro lugar, o Projeto de Lei nº 4909 de 27 de maio de 2021 propõe a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a modalidade de educação bilíngue para surdos. Essa medida endossa a efetividade de uma política linguística que integre os surdos em um modelo educacional que os inclua e reconheça sua identidade e cultura. Outra medida atual que parece colaborar com o avanço da educação de surdos no país é a proposta de currículo, lançada pelo Ministério da Educação (MEC), pautado no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Ainda há um caminho a ser percorrido, por meio do qual, muito pouco se estabelece, considerando apenas a presença das leis apresentadas neste texto. As leis devem fundamentar políticas estratégicas e que sejam realmente sensíveis às necessidades da Comunidade surda, visando a formação integral do indivíduo surdo e não apenas sua *normalização* à maioria ouvinte. Sem dúvida, o Brasil se encontra em um momento no qual as reivindicações desta comunidade estão cada vez mais visíveis, o que enseja a importância do acompanhamento e, principalmente, de pesquisas que enfoquem a forma como o ensino bilíngue será oferecido na prática. A Libras deve ser entendida como a língua principal e não apenas um recurso acessório deste processo educativo. A partir destes pressupostos, pode-se buscar debates mais realistas e possíveis para a promoção da inclusão e valorização desses indivíduos.

3. É PRECISO UMA ‘NOVA EDUCAÇÃO’ EM SE TRATANDO DO ENSINO OFERTADO AOS SURDOS?

A partir da apresentação inicial e do conflito marcado entre a imposição da oralização dos surdos e da Pedagogia Bilíngue ou Visual como alternativa libertadora, passa-se a pensar em pressupostos que podem alavancar o ensino ofertado à comunidade surda a partir das regulamentações que a contemplam. Conforme os pressupostos levantados por Duarte (2010) a educação, tal como é conhecida hoje, tem seguido uma visão economicista, que visa a acumulação capitalista, considerando o alcance e manutenção de um determinado *ethos* de distinção social, que leva a um dado *status quo*.

Historicamente, tem-se que a educação que se fundamenta na formação das elites detentoras dos meios de produção e capital e outra educação, que se fundamenta na obediência e subordinação. A própria ideia de um sistema público de ensino, ofertado largamente à população, estaria relacionado ao controle social de uma parcela da população economicamente desassistida. Ou seja, não há uma educação, mas várias formas de se educar, o que repercute na forma como as classes sociais se movimentam na sociedade, tendo em vista as mudanças históricas que ocorrem ao longo dos tempos. A visão capitalista repercute na interpretação dos cidadãos como produtivos ou (*in*)produtivos, tendo em vista os preconceitos sociais, sobretudo, em relação à deficiência, entendida como a falta de algo (DUARTE, 2010).

Em face dessa realidade Duarte (2010) aborda a presença de dois modelos básicos de educação, alicerçados a essa ideia de uma *educação para as elites* e outra para as *classes trabalhadoras*, que facilmente poderia ser também alargada para os cidadãos economicamente inativos. Em certa medida, a educação voltada para esse segundo grupo leva a uma alienação, que significa tornar as pessoas alheias ou com desconhecimento, acerca dos diferentes

processos por meio dos quais a sua dominação social se estabelece. Assim, a ideia hegemônica no processo educativo proporciona a alienação, uma vez que considera que todos os indivíduos advêm dos mesmos processos e devem servir a determinados setores da sociedade. Uma perspectiva hegemônica ou que preze pela subalternidade não produz a humanização. Ao contrário disso, ela ressalta os processos de dominação e subordinação, por meio das quais as relações de poder são estabelecidas de forma verticalizada e impositivas (DUARTE, 2010).

O currículo escolar é uma forma de sistematização de uma série de conteúdos que devem ser aprendidos e ensinados em determinado espaço de tempo, tendo em vista os diferentes níveis, por meio dos quais a educação se divide. Contudo, conforme afirma Duarte (2010), há um problema quando se considera que, na maioria dos casos, o currículo tem sido fragmentado em demasia, o que faz com que os conteúdos não sigam uma unidade clara e efetiva, impactando a construção de conhecimentos. Para Duarte (2010), é problemático abordar a constituição de um currículo comum, já que a sociedade é constituída por seres plurais e pertencentes a diferentes culturas e com diferentes identidades.

Nesta medida, é indispensável para a composição dos currículos, as reflexões acerca das vivências cotidianas dos alunos, considerando seu modo de vida e suas identidades, que são múltiplas. Isso os levará a reflexões críticas e desenvolvimento de potencialidades para que suas realidades sejam problematizadas, tendo em vista os condicionantes sócio-histórico-culturais aos quais todos estão sujeitos. Duarte (2010) indica que os currículos pré-estabelecidos deveriam ser substituídos por uma lógica mais humanizadora, o que leva a crer, na articulação pretendida nesse texto, que a Educação Bilíngue repercute em uma verdadeira revolução na composição curricular. Esse autor ressalta que: “a ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal” (DUARTE, 2010, p. 41).

Pode-se pensar que a língua em uso é essencial na composição de currículos mais integrativos. Além disso, a proposição de atividades sequenciais, a partir das quais o conhecimento é construído de forma gradual e o respeito à autonomia, cultura e identidade do educando são parte da construção de *uma nova educação*. As categorias nas quais se enquadram as expectativas sobre o que seria *vida, mundo e indivíduo*, se relacionam a forma de *ser e estar* no mundo, tendo em vista aos diferentes meios pelos quais os sujeitos se desenvolvem e adquirem determinada identidade, em diferentes contextos sociais. O ser humano não é um pária, isolado do mundo e das pessoas que o cerca, porque ele necessita da sociedade para se

desenvolver. A sociedade e a socialização são elementos essenciais para que a formação da identidade se constitua, em face das diferentes culturas que embasam a formação humana. Neste sentido, esses conceitos se complementam, uma vez que o indivíduo desenvolve sua vida, sua trajetória, em comunhão com o mundo à sua volta, afetando-o, transformando-o (DUARTE, 2010).

A partir desse entendimento Duarte (2010) defende que a superação de uma educação que limita o educando em sua própria realidade ou concreticidade é possível por meio de um esforço nacional e de um projeto de governo que busque a emancipação humana, para além do ensino tácito de conteúdos sistematizados e que não são produzidos, tendo em vista um lastro temporal e coerência histórica. É preciso que as diferentes identidades e realidades sejam contempladas e que os educandos sejam estimulados ao diálogo e (re)conhecimento das diferenças. Assim, é possível que, como Paulo Freire (2004) defendia, a sociedade possa transformar sua própria realidade, superando condicionantes sociais e lutando por melhores condições de vida e reconhecimento de direitos.

A escola deveria, ao contrário de se estabelecer como reprodutora de desigualdades, se tornar uma agente de construção e desconstrução humana de estereótipos e saberes previamente constituídos. É preciso que os indivíduos sejam levados à emancipação e à libertação das amarras que pautam os preconceitos que permeiam algumas tendências pedagógicas nas quais a educação brasileira está ancorada. Duarte (2010, p. 6) defende que os conteúdos abordados devem partir do cotidiano dos estudantes:

É cabível, porém, o seguinte questionamento: qual aplicação a teoria da evolução das espécies tem no cotidiano do aluno? Ou então, de que serve aprender na escola que não é o Sol que gira em volta da Terra e que a impressão que temos em nosso cotidiano, de que o Sol se moveria em volta da Terra é causada pelo fato da Terra girar em torno a seu próprio eixo? Uma das conseqüências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades (DUARTE, 2010, p. 6).

Pensar cientificamente, aprender a investigar a verdade, as múltiplas realidades da vida e buscar os condicionantes aos quais todos estão sujeitos deveria ser uma missão a ser seguida e alcançada por todo o sistema escolar. O conhecimento espontâneo, por si só, não é algo negativo que deveria ser combatido, mas antes de tudo, é como um diamante que necessita ser lapidado. Os educandos não devem ser vistos como seres que não foram dotados da capacidade de pensar e, principalmente, de desenvolver uma forma crítica de ver e compreender o mundo. Antes disso, eles possuem história e conhecimentos estabelecidos previamente, em seus diferentes contextos sociais. Contudo, é imprescindível que a escola busque refinar a forma

como esses conhecimentos são adquiridos e se desenvolvem ao longo da vida. Por essa razão, o conhecimento espontâneo deve ser trabalhado para que, a partir dele, conhecimentos cientificamente constituídos sejam construídos (DUARTE, 2010).

Uma criança aprende a falar simplesmente convivendo com as demais pessoas. Os pais da criança, quando ela nasce, não se questionam sobre como ela aprenderá a falar. Ao contrário, o questionamento só surge se não ocorre essa aprendizagem espontânea, essa reprodução espontânea da linguagem oral (DUARTE, 2010, p. 46).

Duarte (2010, p. 40) explica sobre a importância de uma constante “reinvenção do conhecimento”, que compreende, justamente esse desenvolvimento de formas outras de pensar daqueles que se aventuram no ambiente escolar. Na passagem acima, Duarte (2010) reconhece a importância do contexto familiar e, sobretudo, social, para uma primeira inserção no mundo, considerando a construção de conhecimentos e afirmação nas realidades que estão a se construir. O que pode ser dito então das famílias ouvintes nas quais os surdos nascem cuja oralização é imposta desde o nascimento? Já é esperado de antemão que as crianças aprendam a oralização em seu contexto familiar. E se isso não ocorrer? Como garantir a essas crianças a construção de um repertório linguístico-visual que a contemple em termos culturais e identitários?

Antecipa-se que as questões acima não são de fácil resolução. É preciso que a surdez seja, antes de tudo, (re)conhecida no contexto social e valorizada, uma vez que a Libras tem o *status* linguístico e não se trata da mera reprodução de gestos para aporte comunicativo básico. Por sua vez, a educação também tem um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos. O educador não é um mero depósito de conhecimento, que, ao compartilhá-lo com o mundo exterior, promove a mudança de realidades. O educador tem uma função de suma importância nesse processo de transformação, uma vez que essa função de mediador, de buscar apresentar os conhecimentos e guiar os educandos na luta por maior inserção social e problematização da vida, é o que configura o que Freire (2004) denomina como sendo a função de *educadores progressistas*.

Para isso, conforme denomina Duarte (2010), é preciso que as expectativas de ambos também estejam afinadas. Freire (2004) traz as ideias de *Educação Bancária* e *Educação Libertadora* para diferenciar uma espécie de *educação tradicional* a partir da qual a sociedade deve se desvencilhar, já que não é possível considerar que os estudantes devem receber uma educação que os *formatem* todos de uma mesma maneira. Para além dessa concepção, é necessário que os indivíduos sejam reconhecidos em suas especificidades, sendo o currículo algo flexível e que se modifique sempre que necessário, tendo em vista os interesses e

prioridades educativas dos estudantes. Espera-se que a Educação Bilíngue passe a pautar os currículos na Educação Básica dotando de autonomia os estudantes surdos na direção de uma *educação outra*, mais humana e plural.

4. PEDAGOGIA VISUAL E A CONSTRUÇÃO DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE L1

Reflete-se na presente seção sobre a importância do reconhecimento dos direitos linguísticos de estudantes surdos, tendo em vista o avanço da visibilidade lançada sobre a pessoa surda, compreendendo sua cultura e identidade. Pensar sobre direitos linguísticos é também pensar sobre o direito à cultura e à identidade. O documento produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2018) exemplifica como ocorre a colonização de um povo sobre o outro, favorecendo a negação de grupos minoritários, marginalizando-os socialmente. A língua é uma das formas por meio das quais direitos são suplantados, assegurando a *cultura do privilégio* a alguns. Ao defender a assecuração de direitos ao povo surdo, Muller *et al.* (2013) ressaltam que, mesmo com as legislações vigentes sobre a educação de surdos, na prática, o bilinguismo não tem ocorrido de forma integrativa.

Em concordância, Fernandes e Moreira (2014) expressam a existência de várias tensões que envolvem a educação de surdos, partindo-se de um ensino monolíngue e centrado unicamente na utilização de materiais comuns ao ensino de ouvintes. Em adição, Nascimento (2017) também aborda essa realidade, indicando que os surdos ainda são interpretados em na sociedade sob o viés da Educação Especial, resultado da visão clínico-terapêutica da surdez como uma deficiência e os surdos como aqueles aos quais falta a audição, cabendo apenas a *normalização* destes à maioria ouvinte.

O monolinguismo é uma maneira de se promover a colonização sobre as pessoas que diz respeito não apenas ao uso da língua, mas também ao apagamento e silenciamento de culturas. Ao contrário disto, a *Pedagogia Decolonial* requer interações interculturais por meio das quais as diferenças são problematizadas, tendo em vista a diversidade cultural capaz de ser inserida nos espaços escolares. A interculturalidade é considerada uma forma, inclusive, de se construir conhecimentos críticos que colocam em debate o avanço capitalista que classifica e determina relações de utilidade *versus* inutilidade que desumaniza alguns e legitima as desigualdades em prol de outros (WALSH, 2012).

Neste sentido, as referências levantadas concordam que há direitos garantidos aos surdos sendo deliberadamente desrespeitados, culminando no que o relatório da CEPAL indica como a *naturalização de diferenças como desigualdades*. As desigualdades são reproduzidas

por diferentes instâncias sociais, dentre elas, as escolas, que deveriam, ao contrário disto, atuar de forma ativa na proteção dos direitos linguísticos dos surdos, uma vez que a Educação Bilíngue deve se estruturar na escola desde a inserção destes atores neste espaço social (NASCIMENTO, 2017). Como já abordado na seção anterior, é imprescindível que uma mudança na mentalidade da sociedade seja realizada para que as assimetrias sociais sejam diminuídas.

O *modelo tradicional* sobre o qual os estudantes surdos são lançados, pautado no monolinguismo, causa frustração aos estudantes que não se sentem parte do processo educativo. Esse tipo de ensino é responsável pelas taxas de fracasso escolar de estudantes surdos e, conseqüentemente, tem sido responsável pela evasão desses alunos. Em contrapartida, prezar pela Educação Bilíngue é respeitar a primeira língua da comunidade surda, valorizando suas experiências visuais e possibilitando que esses estudantes se destaquem no cenário social futuramente. Essa é uma das defesas do relatório do CEPAL que sensibiliza ao respeito às diferenças, sobretudo, linguísticas dos indivíduos. A superação do modelo tradicional pressupõe superar também as formas como os letramentos são estimulados em sociedade.

Pensar a construção de letramentos na primeira língua de estudantes surdos é pensar sobre uma articulação constante entre a língua, a cultura e a identidade que pode ser desenvolvida, em diálogo com os contextos sociais nos quais se inserem esses estudantes. Uma das primeiras distinções a serem feitas é o entendimento da Libras como uma língua visoespacial. Assim, é preciso que recursos diferenciados sejam adotados para que os estudantes surdos construam referenciais significativos por meio da *visualidade*. Por isso, a Pedagogia Visual é entendida como um recurso que pode auxiliar na construção dos letramentos em L1 de forma satisfatória (NASCIMENTO, 2017).

Em adição, Nogueira (2017) expressa que o cenário atual tem demandado de professores e estudantes diferentes articulações para a construção das aprendizagens, sobretudo, face ao avanço da globalização e do capitalismo, que influenciam, sobremaneira, nas relações sociais e, conseqüentemente, na educação. Assim, a autora enfoca os ganhos proporcionados pela utilização de novas tecnologias na educação de surdos, bem como, dos letramentos visuais nesses processos. Além disso, Nogueira (2017) repercute o impacto de diferentes linguagens na construção de significados plurais. Assim, a presença da Libras já é considerada como uma condição ímpar para qualquer prática de letramento com estudantes surdos. O que se encontra em debate é quais outras linguagens tornarão possível essa articulação, haja vista que assim

como os ouvintes, os estudantes surdos estão envolvidos em diferentes linguagens e construções semióticas sobre as quais as escolas não podem se apartar (NOGUEIRA, 2017).

Daí que se entende que a língua não se encontra desarticulada da cultura de um dado povo, mesmo que a língua em questão se refira a uma minoria linguística como a Libras e os surdos no Brasil (QUADROS, 1997). Obras pautadas em diferentes estímulos visuais ensejam diferentes atividades que podem se destinar à aquisição e ampliação do repertório linguístico em Libras e também em língua portuguesa. A *Literatura Surda* tem sido reconhecida como uma importante aliada na educação de surdos, haja vista que a tradução, adaptação ou criação de histórias infantis à temática surda representam um avanço para se pensar a comunidade surda como um constructo dotado de cultura e identidade indispensáveis para a vida em coletividade.

Apresenta-se como exemplo o trabalho de Lopes (2017) que analisa os aspectos visuais na adaptação de *Cinderela Surda*. A pesquisa mostrou que a produção literária é capaz de produzir sentidos em âmbito semiótico verbal e não verbal. Em *Cinderela Surda*, as ilustrações presentes e que acompanham cada página, estão de acordo com os preceitos da comunidade surda quanto a um dos cinco parâmetros da Libras, que é a *expressão facial/corporal*, já que as expressões das personagens são bem marcadas e expressam os sentimentos nas interações retratadas. As ilustrações demonstram ainda a assimetria presente entre a Cinderela, surda, em meio a uma família de ouvintes (madrasta e suas irmãs), ressaltando o preconceito sofrido por ela. Ao mesmo tempo Lopes (2017) resalta também, a simetria entre Cinderela e o príncipe, que também era surdo e entre Cinderela e suas amigas, quando conversavam por meio de alguns gestos, fator muito comum na aprendizagem de crianças surdas, na expectativa pelo desenvolvimento de um sistema comunicativo no meio ouvinte.

O estudo de Lopes (2017) demonstra que o livro consegue atingir um grande objetivo, que é apresentar a cultura surda, contendo, inclusive, um personagem importante para a comunidade, que é Charles-Michel de l'Épée, considerado o *pai dos surdos* e que, na história, era o professor do príncipe. Acima de tudo, a adaptação demonstra que os surdos podem se desenvolver normalmente, por meio da educação, não sendo, a surdez, um elemento impeditivo para que estes se estabeleçam na sociedade e possam, inclusive, se tornar reis, no caso da história. Esse é um ganho da *Literatura Surda* que demonstra que as barreiras sociais por meio das quais a comunidade surda se vê todos os dias, podem ser superadas, sobretudo, com a união com seus pares.

A dissertação de mestrado de Pissinatti (2016), por sua vez, analisou a adaptação *Patinho Surdo*, caracterizando-se como uma pesquisa de cunho bibliográfico e objetivando analisar as representações linguístico-culturais do povo surdo presentes na obra. Para Pissinatti (2016), a obra revela uma narrativa de caráter político e descolonizador, estabelecendo uma relação harmônica entre o texto presente no livro e as ilustrações, afinada culturalmente, com as representações compartilhadas pela comunidade surda. Novamente a personagem principal é estigmatizada por não possuir características distintivas de seu grupo de origem, remetendo aos surdos que nascem em famílias compostas por ouvintes. Quando se encontra em sua família verdadeira, o Patinho Surdo passa a se compreender enquanto indivíduo, sentindo-se seguro e aceito.

A apropriação permite a construção de letramentos, de acordo com Kress (2010). Os recursos visuais são compostos de combinações, que permitem diferentes leituras que se contrapõem aos ditames educacionais tradicionais que enfocam tão somente a construção de conhecimentos por meio da escrita e da oralidade. É possível articular novas práticas educativas à diferentes linguagens ou modos de comunicação que levam à construção do *metaconhecimento*, envolvendo a criação de diferentes sentidos para as diferentes mídias presentes na atualidade. Por meio das experiências visuais, é possível que as crianças surdas adotem uma postura crítica diante do mundo, o que, de maneira alguma, as torna incapazes de se apropriarem da Libras como sua L1 e da língua portuguesa como L2 (MULLER *et al.*, 2013; NASCIMENTO, 2017; BRASIL, 2021).

O que se tem notado é que o que tem sido denominado como Literatura Surda, tem, cada vez mais, explorado os recursos visuais como uma forma de criação de referenciais mais próximos da comunidade surda, já que a Libras é uma língua de modalidade viso-espacial. “Olhar para o surdo é olhar para o sujeito que experiencia o mundo de uma forma diferente, visual, não incompleta por ser assim, mas diferente” (NASCIMENTO, 2017, p. 133). É no reconhecimento dessas diferenças que práticas sociais e pedagógicas devem ser desenvolvidas, mesmo que no atual contexto, apesar dos avanços legislativos que garantem o acesso linguístico às pessoas surdas, ainda sejam vistas, em sua grande maioria, atividades adaptadas ou totalmente formatadas para os estudantes ouvintes.

Sobre isso, Nascimento (2017) reitera a importância do não apagamento da Libras nas abordagens pedagógicas, com base no que se tem produzido acerca da cultura surda nas propostas de educação bilíngue. Para a autora:

Os alunos surdos, assim como quaisquer outros alunos, não são (ou não deveriam ser) indexados por uma única língua, uma vez que são usuários de recursos linguísticos e semióticos de maneiras complexas e que lhes permitem construir significados de formas variadas. Assim, por meio das diferentes relações que são possibilitadas entre pessoas, tecnologias e linguagens, acreditamos que, ao modificar práticas escolares considerando que as mídias digitais e as atividades online dão origem a novas potencialidades linguísticas e comunicativas nas quais a diferença surda pode ser manifestada em textos multimodais que refletem a multiplicidade de linguagens e, conseqüentemente, a multiculturalidade constituinte desses alunos, novas formas de engajamento dos alunos surdos nas atividades de sala de aula – cujo sentido só pode ser compreendido a partir da possibilidade de que a diferença surda seja, cada vez mais, contemplada e não invisibilizada nesse espaço – poderiam ser conquistadas, com vistas à inserção e participação efetiva desses alunos na sala de aula (NASCIMENTO, 2017, p. 26).

Esses materiais merecem reconhecimento e notoriedade, visto que eles podem contribuir de forma positiva para as estratégias pedagógicas desenvolvidas junto à educação bilíngue. Em igual medida, os repertórios culturais produzidos junto à comunidade surda devem alcançar legitimidade e visibilidade, já que há um universo em expansão, inclusive, por meio de publicações como a Cinderela Surda e o Patinho Surdo. Ainda há outros gêneros que integram a Literatura Surda que partem de composições caracterizadas como piadas, poemas, criações literárias, quadrinhos, dentre outros. Essas produções devem ser, cada vez mais, divulgadas para que uma visão positiva da surdez seja construída na sociedade e, sobretudo, no âmbito educacional.

É essencial a ampliação do *olhar pedagógico* à valorização das experiências visuais na educação de surdos. Há legislações que asseguram esse direito, apesar da formação ineficiente de professores para a educação bilíngue na prática. A tomada de consciência sobre os materiais já produzidos por autores surdos aproxima esse ideal, já que a Literatura Surda está diretamente articulada à cultura e à identidade surda. A formação continuada de professores pode ser também um elemento colaborativo para a aproximação destes com a temática, a fim de que novas propostas pedagógicas surjam na esfera da educação bilíngue de surdos. A seguir alguns apontamentos finais.

5. APONTAMENTOS FINAIS

Ao longo desta exposição, a educação bilíngue foi defendida, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na formação de surdos no Brasil, em diálogo com a legislação vigente que trata da temática. A educação bilíngue requer que novas práticas pedagógicas sejam desenvolvidas, tendo em vista as especificidades linguísticas e de aprendizagem na educação de surdos, não sob um viés da deficiência, mas sim da diferença, tanto linguística, quanto cultural e identitária. Assim, as produções de surdos, principalmente caracterizadas como parte da Literatura Surda são fundamentais para o desenvolvimento da

competência linguística desses estudantes em sua L1 em tempo hábil permitindo que os aspectos visuais, inerentes à aprendizagem de surdos, sejam estimulados.

Atualmente percebe-se a presença de diferentes recursos e atividades que podem promover uma aprendizagem significativa para a comunidade surda, considerando os avanços que essa comunidade alcançou ao longo do tempo em nosso país. Apresenta-se a Literatura Surda como um importante instrumento de ensino e aprendizagem da Libras a partir da Pedagogia Visual, pautada na criticidade e autonomia das crianças surdas. A interpretação dessas histórias é uma conquista a essa comunidade, que passa a conhecer personagens infantis e recursos antes restritos apenas aos ouvintes. Assim, é possível falar de representatividade, uma vez que as princesas e príncipes antes falantes, agora são sinalizantes e vivem os mesmos dilemas e dificuldades tão conhecidos pela comunidade surda.

A Pedagogia Visual é chamada a essa argumentação para a problematização dos diferentes significados sociais capazes de serem construídos a partir das obras que fazem parte da Literatura Surda. A visualidade é estimulada, juntamente à língua e à cultura surda, entendendo-se que esses elementos não se encontram desarticulados. Salienta-se a importância da notoriedade desse tipo de literatura para que a educação bilíngue, já regulamentada, possa se tornar uma realidade, com o devido respeito à forma como as crianças surdas constituem os letramentos em L1, considerando sempre o letramento sob a perspectiva sociocultural (WALSH, 2012).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1. Acesso em: 22 fev. 2022.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. CEPAL. **A influência da desigualdade.** Trigésimo Sétimo Período de Sessões da CEPAL. Havana. 2018. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43569/4/S1800303_pt.pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

DUARTE, N. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. *In.*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-010.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.** London: Routledge, 2010.

LOPES, L. P. S. Da Cinderela Ouvinte à Cinderela Surda Análise Multimodal e Ensino. **Revista Escrita.** Rio de Janeiro, n. 22, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28818/28818.PDF>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MULLER, J. I. *et al.* Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2 n. 21. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451671022.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

NASCIMENTO, A. C. e S. G. **O direito à Libras como língua materna: um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba.** 227f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2017.

NOGUEIRA, A. Educação de surdos: algumas reflexões sobre tecnologias, linguagens e diversidade. *In.*: CABELLO, J.; LINS, H. A. M. (orgs.). **Mídias, infâncias e diferenças.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

PIMENTA, J. M. A. A fábula em Libras para a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos. *In.*: ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática**

docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 93-111. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-06.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

PISSINATTI, L. G. **Representações Linguístico-Culturais do Povo Surdo na Literatura Surda**. 2016, 134 f. Mestrado em Estudos Literários Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho Biblioteca Depositária: Roberto Duarte Pires.

QUADROS, R. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, dados eletrônicos, 2007.

RODRIGUES, C. H. Reflexões sobre o processo de ensinoaprendizagem em turmas de surdos e com surdos. *In.*: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (orgs.). **Letramento na Diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, G. M. da. Interações em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem da leitura em português no caso de aprendizes surdos. *In.*: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (orgs.). **Letramento na Diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SOUZA, A. A. N.; SILVA, V. A. da.; SOUZA, R. de C. S. Interculturalidade e inclusão uma crítica às políticas de inclusão de surdos no Brasil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 267–281, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12051>. Acesso em: 27 jun. 2022.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acesso em: 27 jun. 2022.

WITKOSKI, S. A. A interface entre a família e o direito ao ensino bilíngue para sujeitos surdos: rompendo oposições binárias. **ETD-Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.19, n.3, p. 882-900. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646222>. Acesso em: 24 jan. 2023.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTO AFRO-LITERÁRIO NA ESCOLA: UM DOS CAMINHOS PARA A MEMÓRIA ANCESTRAL

Thaís Fernanda Medeiros Dias
Ana Carolina Freitas de Farias
Lilian Castelo Branco de Lima

RESUMO

No ambiente da sala de aula, visando apropriar-se dos aspectos da ancestralidade e memória da comunidade negra, este trabalho propõe estratégias de intervenção no ensino de língua portuguesa, para terceiro ano do Ensino Médio, com foco no letramento afro-literário, utilizando como *corpus* de análise a canção *AmarElo* (2019), de Emicida. A presente pesquisa é de natureza qualitativa, bibliográfica e documental com caráter exploratório. Para a base bibliográfica, pela construção da interpretação do disposto que está vinculado às leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A abordagem teórica se embasa nos estudos de Cuti (2010); Duarte (2014); Hall (1996). Os resultados evidenciam a primazia da literatura afro-brasileira como recurso aliado à prática pedagógica, tendo em vista que, por meio dela, é exposta parte da história e memórias da população afro-brasileira, no intuito de colaborar com a luta social antirracista, além de valorizar as identidades culturais e étnicas.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento afro-literário. Literatura afro-brasileira. Ancestralidade.

1. INTRODUÇÃO

A leitura é uma base social para a vida. As leituras feitas enquanto criança influenciam em gostos e jeitos, em simultâneo, colaboram para a amplidão de significados no mundo real. Por meio da leitura, é possível sair do discurso narrativo para o discurso público. Nesse caminho, é importante que a leitura contemple diferentes realidades, experiências e discursos, desconstruindo ideias hegemônicas de que exista uma literatura maior que prepondera sobre uma menor.

É notório que há tempos, a educação em literatura brasileira é fundamentada em autores tradicionais que tem trabalhos reconhecidos como cânones, e são básicos nos planos de estudo das escolas. Esse conhecimento é transmitido de geração em geração, o que, de fato, é uma conquista e reconhecimento. Mas, deve-se observar que produção de literatura contemporânea, assim como a canônica, também apresenta muitos méritos.

Nessa perspectiva, a literatura contemporânea, se destaca, também, por trazer aos leitores situações, espaços e personagens que lhes podem ser são familiares, aproximando real e fictício. O entrosamento entre leitor e obra, alarga as perspectivas sobre a realidade do leitor e o seu lugar de identidade, saindo do coletivo para o individual, e do individual para o coletivo. Nesse sentido, não é estranho que a literatura afro-brasileira, e tantas outras, estejam cada vez

mais em evidência, colaborando para a fomentação e surgimento de escritas dos grupos, com seus direitos usurpados.

Para isso, a lei 10639/03, trouxe para a escola o ensino sobre a África e africanidades, mais tarde essa lei é ratificada pela lei 11.645/08, que acrescenta a obrigatoriedade do ensino sobre os povos originários do Brasil, os povos indígenas, além da historicidade negra. São leis como essas, que imprimem à escola, o papel social no processo de autoafirmação. Sendo assim, é crucial que o nível sociocultural do leitor seja considerado, pois, ao ler literatura, é indispensável considerar a dimensão simbólica na qual o leitor está inserido.

Dessa maneira, o leitor cria significados para o texto e pode ressignificar palavras, objetos e até mesmo histórias. Nessa interação que perpassa o processo de leitura, no qual há a significação, promove-se os diferentes tipos de saberes e níveis de letramentos sociais. Cabe ressaltar, de acordo com Soares (2003) que, o letramento volta-se para o uso social da leitura de códigos, seja ele escrito, oralizado ou visualizado no cotidiano e nas vivências e experiências.

No ambiente da sala de aula, visando apropriar-se dos aspectos da ancestralidade e memória de representações de pessoas negras, escolheu-se a canção *AmarElo* (2019), presente no álbum de mesmo nome, lançado em 30 de outubro de 2019, interpretado pelo cantor e compositor Emicida. Para a análise da canção utilizou-se como metodologia a pesquisa exploratória, com o propósito de buscar maior familiaridade com o problema, ao passo que, também busca entender e deixar o problema mais explícito e/ou seja possível construir as hipóteses do estudo (DIEHL; TATIM, 2004). A base bibliográfica de análise e estudo, de natureza qualitativa, documental e vinculada às leis 10.639/2003 11.645/2008; e aos estudos de Cuti (2010), Duarte (2014) e Hall (1996).

Sendo assim, neste capítulo, a partir do texto de literatura afro-brasileira, pode-se construir um espaço de encontro e resgate da memória da história dos povos negros, e não negros. Além disso, elaborou-se uma proposta de intervenção pedagógica visando contribuir para ampliação da concepção positiva da história afro descendente brasileira, dos alunos.

Assim, primeiramente, este trabalho consiste na necessidade de compreender a resistência negra como potencializador dos saberes ancestrais e instrumento antirracista. Também se observou a temática da literatura afro-brasileira, capaz de despertar novas percepções acerca da luta antirracista e do reconhecimento dos direitos dos população negra.

Ademais, Apresenta-se aqui, a análise da canção escolhida e, por fim, a proposta de intervenção pedagógica na escola.

2. NEGRITUDE E RESISTÊNCIA

A história dos povos africanos que tiveram seus corpos violados e trazidos ao Brasil por meio da força, já é conhecida por muitos brasileiros. Nesse contexto, mesmo após a abolição da escravidão do Brasil, que aconteceu há mais de um século, o debate acerca do papel histórico da comunidade negra ainda se faz atual, pois no que se refere à sua cultura, permanecem estereotipações.

As iniciativas em prol da desconstrução da identidade negra aconteceram e acontecem em vários momentos da história brasileira, exemplos disso, é a demonização das religiões de matrizes africanas e as leis decretadas na tentativa de inferiorizar a pessoa negra como o Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854, que proibia a pessoa negra de se matricular nas escolas. Ainda nesta seara, a legislação tem um decreto-Lei de nº 3.688 em 1941 que traz em seu artigo 59, o tipo penal “vadiagem”, elaborada com o intuito de encarcerar o negro e colocá-lo à mercê da sociedade, ou ainda fazê-lo trabalhar em condições desumanas recebendo salários miseráveis para não ser preso por estar “vadio”. O resultado desse período trevoso de escravidão para o Brasil, foi tornar-se uma nação marcada por desigualdades sociais e econômicas e um vasto celeiro de preconceitos. Conforme Cuti (2010, p. 25):

O preconceito (conjunto de ideias e sentimentos genéricos a respeito de um determinado tipo de pessoa) antinegro está enraizado nos não negros e nos próprios negros. Tem sua origem na escravização e no racismo (teoria que buscou justificativas para o processo de violência e dominação dos povos de origem africana, disseminada cotidianamente nos produtos culturais, por meio do rádio, jornal, televisão, cinema, artes plásticas, literatura etc.). A discriminação (prática do preconceito que se institui na rejeição do outro, seja por desqualificação verbal, seja por agressão física) instala-se não apenas no relacionamento entre as pessoas. A discriminação se faz presente no ato da produção cultural, inclusive na produção literária (CUTI, 2010, p. 25).

Esse processo de não reconhecimento de sua etnia, de que fala Cuti, pode ser constatado por meio dos “dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas.” Sabe-se que o Brasil é reconhecido como o país da miscigenação, se somados os percentuais que se consideram não brancos tem-se um número populacional de negros e pardos superior ao número de brancos, portanto até aqui o IBGE, traz apenas a comprovação disso. Mas, a situação se torna triste e preocupante quando se constata que essa população também é a que agrega o maior número de pobres, segundo a mesma pesquisa do IBGE de 2019 “a maioria dos 117,9 milhões de brasileiros que se declararam negros ou pardos

em 2019 vivia na pobreza. Conforme a SIS, 8,9% deles (ou 10,5 milhões) eram extremamente pobres e 32,3% (ou 38,1 milhões), pobres”. Triste reflexo do período escravocrata.

Mas, afinal, quem é negro no Brasil? Parece uma pergunta fácil de responder, mas definir quem é negro ou não é uma tarefa no mínimo desafiadora. Muitas pessoas negras que internalizaram o ideal de embranquecimento trazido pelos europeus, não se consideram como negras, tornando o processo identitário doloroso e confuso. Sobre o processo identitário, Hall (1996) diz:

A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra (HALL, 1996, p. 61).

Por meio das palavras de Hall é possível fazer uma reflexão sobre a maneira como a cultura é forjada em representações e exemplos, e somente a partir disso ganham significações. No Brasil, as identidades culturais foram construídas por vários grupos sociais, mas a cultura que se sobressai e de alguma maneira é enaltecida são aquelas formuladas a partir do eurocentrismo, que privilegia o branco, cristão e heterossexual, aqueles que estão fora do estereótipo da “normalidade”, são excluídos e considerados errados. Sobre isso Albuquerque (2006, p. 208) diz:

O ideal de embranquecimento continuou a fazer parte explícita dos projetos do governo brasileiro até a década de 1930. Com isso foi se estabelecendo no Brasil a ideia de raça como critério fundamental e perverso de classificação social, fazendo das características físicas e culturais das pessoas justificativas para a desigualdade. Cor da pele, formato do nariz, textura de cabelo, assim como comportamentos, formas de vestir, de comer, festejar eram tidos naquela época, como marcas de origem racial e, conseqüentemente, de nível cultural e civilizatório. As pretensas diferenças raciais fundamentaram um projeto político conservador e excludente (ALBUQUERQUE, 2006, p. 208).

Essa exclusão de que fala Albuquerque, pode ser percebida cotidianamente nos conceitos de beleza, muito vinculados aos moldes europeus. Na literatura, esse tangenciamento eurocêntrico é presente desde a primeira infância nas histórias oralizadas ou lidas na escola: princesas brancas, de cabelos dourados, casam-se com príncipes brancos. As descrições minuciosas de beleza feitas por alguns escritores, comparando a beleza e pureza extrema à cor branca, enquanto o reverso disso, é considerado o mal.

Para Lajolo e Zilberman (2004), a literatura infantil brasileira sofreu muitas alterações ao decorrer da história. Passou por grande influência europeia. Basta observar que a literatura mundial, em sua maioria, apresenta princesas brancas, que quando sofrem, é por conta de algum

tipo de magia negra. Além disso, o boi que não deixa a criança dormir, é o boi da cara preta, o humor ácido e por vezes mal-educado, é chamado de humor negro. O mercado de coisas ilícitas, é chamado de mercado negro, entre tantos outros exemplos que condenam a coloração preta e enaltecem a branca, despertando olhares preconceituosos nas pessoas desde criança. Nesse sentido, trazer o letramento afro-literário para a escola, é parte fundamental na vida escolar de negros e não negros, pois potencializa os saberes ancestrais e a cultura, além de ser um poderoso instrumento antirracista.

3. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: MEMÓRIA E EXISTÊNCIA

O Brasil é caracterizado pelas lutas populares em defesa de direitos, dignidade, respeito e, acima disso, pela resistência. Nesse contexto, a escrita literária afro-brasileira tem se tornado um espaço de denúncia e expressão popular, coeficiente da luta de vários nomes, como Luiz Gama, Castro Alves, Maria Firmina dos Reis, Lima Barreto, Cruz e Sousa, Machado de Assis, entre tantos outros. Percebe-se, então, que a construção da escrita negra não é algo que surgiu na contemporaneidade, como a maioria das pessoas ainda pensa.

Pode se entender por Literatura afro-brasileira, os escritos literários em que o sujeito e o objeto dessa escrita, é o próprio negro. Partindo de uma subjetividade em que negros e negras, por meio de suas vivências, tecem as narrativas e poemas, em busca de uma ressignificação do que é ser preto no Brasil, pois durante muito tempo a literatura, a música e as artes em geral tiveram como centro o homem branco e sua produção eurocêntrica. Conforme Cuti (p. 25, 2010),

A discriminação se faz presente no ato da produção cultural, inclusive na produção literária. Quando o escritor produz seu texto, manipula seu acervo de memória onde habitam seus preconceitos. É assim que se dá um círculo vicioso que alimenta os preconceitos já existentes. As rupturas desse círculo têm sido realizadas principalmente pelas suas próprias vítimas e por aqueles que não se negam a refletir profundamente acerca das relações raciais no Brasil (CUTI, 2010, p. 25).

Pelas palavras de Cuti, percebe-se que a literatura afro-brasileira pode trazer uma espécie de desvendar da ancestralidade, possibilitando assim, o reconhecimento à cultura que ajudou a forjar o país, além de ser uma representatividade de uma parte da população brasileira que há tempos vem sendo estereotipada em literaturas elaboradas por brancos ou não-negros. Sobre isso, Duarte afirma:

Termos como negro, negra, crioulo ou mulata, para ficarmos nos exemplos mais evidentes, circulam no Brasil carregados de sentidos pejorativos e tornam-se verdadeiros tabus linguísticos no âmbito da cordialidade que caracteriza o racismo à brasileira [...]. Para ainda hoje habitarem o imaginário social brasileiro, onde fazem companhia a figurações como a do “bom senhor”; do “escravo contente” ou do seu

oposto, o marginal sanguinário e psicopata, naturalmente voltado para o crime (DUARTE, 2014, p. 38).

Essas deturpações do que é ser negro, da qual fala Duarte, são perceptíveis nas letras de canções, em filmes, programas de televisão ou rádio, principalmente os mais populares, reforçando a ideia equivocada do negro aculturado no país, e ainda fortalece todo e qualquer tipo de preconceito, ampliando a desigualdade e criando a ideia de uma etnia hegemônica.

Conforme o apresentado até aqui, percebe-se que a literatura afro-brasileira, simboliza o resgate cultural e étnico relegado pelo meio social. Partindo de histórias com uma linguagem simples e direta da rotina de milhões de brasileiros, respeitando seus espaços de ocupação, suas infâncias e sua cultura. A lista de escritores negros que fazem literatura afro-brasileira é vasta, desde escritores contemporâneos como Lázaro Ramos, Elisa Lucinda, Conceição Evaristo etc, até escritores clássicos como Lima Barreto, Cruz e Sousa, Machado de Assis.

Diante disso, a produção literária afro-brasileira tem produzido muito nos últimos anos, são cronistas, contistas, romancistas, poetas e compositores, fazendo de seus escritos espaços de luta, de fala, conquistas, resistência e ancestralidade. Nesta pesquisa, foi escolhida a canção *AmarElo*, presente no álbum *AmarElo* (2019), a título de exemplificação da escrita afro-brasileira.

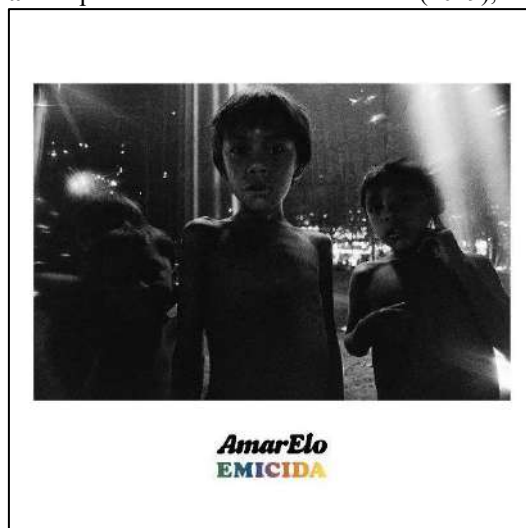
3.1 Por um ensino da ancestralidade: *AmarElo* (2019), de Emicida

Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido como Emicida, rapper e compositor, busca, por meio, das suas músicas, cantar a libertação, seja dos corpos negros ou dos seus pensamentos. Assim, dando continuidade à luta contra o racismo e o preconceito, em 2019, lançou o álbum *AmarElo*.

O nome do álbum transfigura e dá abrigo à mensagem presente nas músicas, retrata a realidade objetivamente e, às vezes, com críticas enérgicas, fruto da raiva justa e compreensível, que emerge diante das mazelas que a comunidade negra sofre. *AmarElo* instiga a busca pelo *elo*, provocado pelo *amar*. O texto musical é um vasto diálogo com outros estilos musicais, como: o samba, o *pop*, a bossa nova, o *funk*. Ademais, marcado pela linguagem poética, simples e popular, faz um convite à união, à diversidade, e propõe, sobretudo, a construção de coletividade mediante ao amor. Não acaso, as participações de Majur, Pabllo Vittar, Fernanda Montenegro e o Pastor Henrique Vieira, entre outros, dão o tom do grito coletivo por equidade social.

O amor e o elo, estão também presentes na capa, conforme se nota logo abaixo. Observa-se os olhares curiosos das crianças, mirando para o novo, desejando conhecê-lo, sem o destemido do desconhecido. Nesse sentido, pode se afirmar, haver o encontro entre o intelecto e o não-letrado. Há de se perceber, também, que a presença das crianças demonstra a valorização das pessoas invisibilizadas, dando rosto e cores aos não vistos, as minorias, diariamente ignoradas pelo olhar social.

Figura 1: capa do álbum do disco *AmarElo* (2019), Emicida.



Fonte: ANDUJAR (1974).

Segundo o Emicida “[...] o que eu faço com o meu trabalho, com minha capacidade de construir coisas, é tentar deixar o mundo no nível das crianças.” (apud RONCOLATO; ALBUQUERQUE; ALBUQUERQUE, 2020, p. 860). Dessa maneira, convida o público/os ouvintes a renovar as suas esperanças e reavaliar e se redescobrir, sem medo, o que guarda e traz o novo.

Nesse contexto, a análise da letra da música *AmarElo* sucede conforme a perspectiva de Hall (1996) e Pollak (1992), no qual afirmam que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, de identificação. Assim sendo, é possível analisar a canção como parte da constituição das experiências do compositor e o seu entrelaçamento aos sujeitos que compartilham das memórias e experiências afins. De modo, a compreender que os sujeitos são parte de um todo, em simultâneo, as suas próprias vivências.

A música *AmarElo*, principal canção do álbum de mesmo nome, conta com a participação de Majur, que se apresenta como uma pessoa não binária, e Pablllo Vittar, artista *drag queen*. Emicida, Majur e Pablllo Vittar, formam de maneira simbólica a representação de corpos-alvos de diversas violências, entre elas o racismo, a homofobia e o machismo. Santos

(2019) argumenta que a ancestralidade é uma construção coletiva, sendo um espaço essencial na retomada de memória, afeto e, sobretudo, de pertencimento.

Ao iniciar com um sample de Sujeito de sorte (1976), de Belchior: “Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro. / Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.” Pode-se ler o trecho como uma sujeição de sobrevivência em que as circunstâncias não permitiram o sujeito viver de maneira plena. No entanto, Pablllo Vittar, no próximo trecho, desassocia essa ideia ao enunciar: “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes” (EMICIDA, 2019). Nota-se, dentro da estrutura da sociedade racista brasileira, uma visão reduzida da história do sujeito negro, em que a única faceta “(re)conhecida” se refere as violências e mazelas sofridas.

Nos quatro versos seguintes, ao dizer: “É um mundo cão pra nós, perder não é opção, certo? / De onde o vento faz a curva, brota o papo reto. / Num deixo quieto, não tem como deixar quieto. / A meta é deixar sem chão quem riu de nós sem teto (vai!)” (EMICIDA, 2019). Sem ingenuidade, mas com positividade de esperança em um mundo igual para todos, em especial, para seu povo, os negros, os periféricos, os de “pouca sorte”, Emicida canta o direito à vida, ao emprego digno, ao simples ir e vir, sem ser julgado e amordaçado pelo “mundo cão”. Canta o direito de não ficar “quieto”, de não ser somente ideias predeterminadas pelos preconceitos alheios.

Emicida expressa dor, mas também resistência, diz: “corrida no meio das pedras [...] apesar dos abutres ansiosos pela queda (sem sorte)” (EMICIDA, 2019). Nesse contexto, a metáfora expressa a importância da luta, com o objetivo de resistir, pois apesar de a toda a potência da comunidade negra, se deve reconhecer que estão inseridos em uma sociedade que deseja “mortificar” e “executar” os seus corpos (PEREIRA, 2022, p. 48). Os versos da canção reverberam a necessidade da formação da consciência histórica, de modo a incentivar a necessidade da comunidade negra de conhecer o mundo e a si mesma, para que a sua história seja contada e por fim não esquecida.

Nesse sentido, *AmarElo*, desperta o orgulho de suas origens, da sua memória ancestral, não apenas de luta, mas de sujeito que pode/deve ser bem-aventurado nas suas vivências. A sua história, portanto, é um instrumento de identidade, constata a realidade, sem deixar de perceber a necessidade do encontro com o humano, suscitando o apelo pelo lugar de falar e para a escuta, assim o texto afro-literário é uma ferramenta valiosa no combate antirracista e de resgate da ancestralidade.

4. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM (RE)ENCONTRO DO “NÓIS” NA CANÇÃO *AMARELO* (2019), DE EMICIDA

Com o propósito de engajar os estudantes no processo de aprendizagem sobre a ancestralidade e resgate da memória negra, foi desenvolvida uma proposta de intervenção para os alunos do 3º do Ensino Médio, por meio de gravações de *Podcast*, em que o objeto de estudo seja a canção e o videoclipe *AmarElo* (2019).

Segundo Bottentuit Jr (2007), considerando o objetivo educacional, o *Podcast* favorece a flexibilização do processo de construção de saberes. Os estudantes tendem a ficar mais atentos ao conteúdo, dado que as gravações serão apresentadas aos colegas, além disso, são estimuladas as habilidades de escuta e oratória.

Dessa forma, o primeiro episódio do *Podcast* visa abordar o texto de abertura do videoclipe *AmarElo*, refere-se a uma mensagem de áudio de telefone, no qual um jovem realiza um desabafo. Assim, propõe-se que a turma seja dividida em grupos, com o propósito de verificar temáticas presentes no texto e sua relação com a canção.

Após a produção das gravações, cada grupo compartilhará a sua produção. Cabe salientar, que os *Podcasts* devem seguir uma mesma dinâmica, no qual um aluno assume a responsabilidade de mediador, enquanto os outros assumem o papel de entrevistados. Os alunos devem ser instigados a usar sua criatividade, por exemplo, para dar nome aos seus respectivos *Podcasts*, seguindo uma coerência imagética ou relacionada aos estudos teóricos em relação ao resgate da ancestralidade.

No que diz respeito a análise da letra de *AmarElo* e uso de sample da música *Sujeito de Sorte*, de Belchior. O episódio pode ser marcado pela contextualização das vivências com as temáticas abordadas nas canções. Por fim, para o terceiro e último episódio, sugere-se a exposição e discussão dos elementos imagéticos do videoclipe.

Nesse sentido, a presente proposta de intervenção, está atrelada às discussões da literatura afro-brasileira, à perceptiva do letramento afro-literário. Por fim, espera-se que a proposta possa contribuir para o processo de ensino, de resgate e discussão de assuntos como a importância da identidade negra. Além disso, o uso da ferramenta *Podcast* oferece ao aluno a possibilidade da fala e uma oportunidade de interação entre eles.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada histórica de violência e desigualdade do Brasil, não se pode apagar. Desde a abolição da escravatura, pessoas negras têm que conviver incessantemente com o racismo e suas consequências danosas e desastrosas. O preconceito está nas ruas, nas mídias, nas casas, nas escolas, em vários lugares, como erva daninha, e na literatura não é diferente.

Neste processo, a educação tem o grande desafio de se repensar numa perspectiva igualitária e inclusiva, principalmente, no que tange à igualdade e inclusão dos povos que sofreram o massacre do processo de colonização e escravidão em espaços majoritariamente brancos, conservadores e machistas. Durante séculos, foram propagadas ideias de um conhecimento único e verdadeiro. Enquanto isso, os conhecimentos de outros povos que não se encontravam no espaço europeu eram ignorados, tolhidos.

Neste sentido, em busca de revisitar, o orgulho racial, a memória ancestral e recuperar e divulgar os saberes ancestrais, escritoras e escritores negros do mundo inteiro, tentam fazer da literatura seu espaço de resistência, fala, escuta, visibilidade e combate em busca da valorização e reconhecimento da cultura e identidade negra, que por vezes, é esquecida.

O contato com essa literatura que tematiza a diversidade étnica, ancestral e cultural pode e deve acontecer também na escola, por meio do letramento afro-literário, essa prática tem por subsídio a lei 11.645/08 que estabelece a obrigatoriedade do ensino relacionado à história, cultura e literatura africana, indígena e afro-brasileira nas escolas do Brasil, essas leis imprimem à grade curricular da educação básica o direito e o dever do brasileiro de conhecer a sua história e com isso quebrar dogmas e preconceitos relacionados à população negra.

Essa prática da leitura literária da escrita negra, se faz grandiosa na construção do debate antirracista e possibilita o uso de saberes e habilidades nas práticas sociais desde a infância, além de propor a formação de sujeitos sociais capazes de refletir por meio da linguagem literária.

O letramento afro-literário é um instrumento que pode auxiliar na desconstrução dos ranços escravagistas que ainda se sustentam em solo brasileiro. Assim, o professor/escola pode ressignificar a imagem do negro no Brasil e conduzir estudos plurais sobre a diversidade cultural brasileira, sendo a literatura afro-brasileira um espaço de reconhecimento e memória, frente à perspectiva apresentada neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, W. R. de. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- BOTTENTUIT, J. B.; COUTINHO, C. P. **Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte**. In A. Barca, M. Peralbo, Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia (pp. 837-846). Setembro, Universidade da Coruña, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf>. Acessado em: 02 fev, 2023.
- BRASIL. **Decreto n 1331 de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 23 jan, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acessado em: jan, 2023.
- CUTI, L. S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/K75Z74t3hB5ZBFS4JXtHcdy/?lang=pt>. Acessado em: Jan, 2023.
- DUARTE, E. A. **Literatura afro-brasileira: Abordagens na sala de aula**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- EMICIDA. Emicida – AmarElo (álbum completo). YouTube, 2019. Disponível em https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2lRXdSfuxMt-s. Acessado em: Jan, 2023.
- HALL, S. **Identidade cultural e diáspora**. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro: Iphan, 1996.
- IBGE. 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acessado em: Jan, 2023.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira**, História e Histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/33861303/Marisa_lajolo_regina_zilberman_literatura_infantil_brasileirahistoria_e_historiasdocrev acessado em: Setembro, 2022.
- PEREIRA, S. M. S. **Tudo o que nós tem é nós: práticas de aquilombamento presentes no documentário “Emicida: AmarElo—é tudo pra ontem” sob uma perspectiva decolonial da psicologia**. 2022. p. 59 Monografia (Bacharel em Psicologia) – Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco, São Luís. Disponível em: <http://repositorio.undb.edu.br/bitstream/areas/786/1/SUZANE%20MACEDO%20SOUZA%20PEREIRA.pdf>. Acessado em: Jan, 2023.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/1941/1080>. Acessado em: Jan, 2023.

RONCOLATO, C. H. B.; ALBUQUERQUE, K. D. M. S.; ALBUQUERQUE, A. B. AmarElo (2019), de Emicida: por uma Pedagogia Do Encontro. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 2, p. 857-869, 2020. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/802>. Acessado em: jan, 2023.

SANTOS, A. O. O Enegrecimento da Psicologia: Indicações para a Formação Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2019, v. 39, n. SPE, p. 159- 171, 15 ago 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Phjf88DnyttFSHMNxcmWLJ/?lang=pt>. Acessado em: Jan, 2023.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO FAMILIAR E INFÂNCIA NAS *SIETE PARTIDAS* DE ALFONSO X, O SÁBIO

Gabriella Sontag Neves
Jaime Estevão Reis

RESUMO

O presente texto tem como objetivo discutir a visão medieval de infância e organização familiar na Idade Média, especialmente no contexto castelhano-leonês do século XIII. Será utilizado como fonte, a obra jurídica *Las Siete Partidas*, de Alfonso X, o Sábio (1221-1284), que estabelece alguns princípios e leis para a criação e formação dos infantes. A concepção medieval de infância em alguns pontos se difere da atual, e em outros, se aproxima, mas a proteção da criança era uma prioridade. Os infantes deviam ser protegidos e cuidados por pessoas preparadas e de linhagem nobre, sendo a participação de babás e tutores, fundamental para que os infantes aprendessem os costumes e maneiras necessários para a vida na corte.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Infância. Família. Siete Partidas. Idade Média.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo busca observar o contexto familiar da criança na Idade Média, pois era no seio da família que ocorriam os primeiros ensinamentos. A família era a base fundamental de formação da criança, especialmente, dos filhos da nobreza. Para compreender o papel da família, será preciso, em primeiro momento, compreender a constituição da família medieval: o casamento, as relações familiares, a concepção e nascimento das crianças, também os cuidados e tratamento dispensados às crianças. A família medieval era responsável por toda a formação da criança durante os primeiros anos de vida, principalmente a mulher, mãe, madrasta ou outra parente do sexo feminino, que deveriam ensinar as regras de comportamento no contexto social em que viviam.

Colin Heywood (2001) defende que, por ser uma construção social, o entendimento que cada grupo tem da infância varia de acordo com o tempo e espaço. O Ocidente moderno vê as crianças como seres em desenvolvimento, com estruturas únicas de pensamento e que devem ser tratadas de forma diferenciada. No século XIII não se tinha esta concepção, embora se compreendesse as crianças como seres em formação. Neste sentido, desde o nascimento havia a preocupação em garantir que os filhos e filhas da nobreza fossem cuidados para que, no futuro, ocupassem seu lugar com a altivez e honra que sua posição merecia. As crianças eram cercadas de babás, amas de leite e tutores, além de convirem com os filhos de outros nobres. Cuidados que, na concepção da nobreza medieval, poderiam garantir a educação e preparação almejadas.

Como fonte para esta reflexão, será utilizado o código jurídico, as *Las Siete Partidas*, do monarca castelhano-leonês Alfonso X, o Sábio (1252-1284), marco da história do direito hispânico medieval. Ao tratar dos filhos dos nobres, e especialmente dos infantes, esta fonte, entre muitos outros assuntos, define a forma como o rei deve tratar e educar seus filhos e demonstra que havia uma grande preocupação com a educação e o comportamento dos infantes no século XIII.

2. A FONTE

A obra jurídica *Las Siete Partidas*, de autoria do rei de Castela e Leão Alfonso X, o Sábio (1221-1284), é considerada uma das obras jurídicas de maior importância da Idade Média e o maior legado da Espanha para a História do Direito. Observando o contexto social da época afonsina, as *Siete Partidas* surgiram como uma tentativa de unificar as leis de todos os territórios governados pela Coroa de Castela no século XIII.

Fernando III (1201-1252), pai de Alfonso X, unificou os reinos de Castela e Leão em 1230, com o apoio de sua mãe Berenguela de Castela. A rainha fora casada com o rei de Leão, Alfonso IX, mas o casamento fora anulado pela Igreja em função do parentesco dos noivos, após o nascimento Fernando III. Em função da morte acidental do herdeiro de Castela, Berenguela se tornara a rainha, e pouco tempo depois abdicara em nome de seu filho, herdeiro também do reino de Leão. Através da diplomacia, a rainha-mãe conseguiu que as herdeiras de Alfonso IX, que havia falecido e deserdado Fernando, abdicassem em favor do irmão, o tornando rei de Castela e Leão (MORETTI, 2015; REIS, 2007).

Após a unificação, Fernando III retomou a guerra de Reconquista, tomando territórios dos árabes, colocando sob seu governo e fazendo acordos de vassalagem com califados, o que aumentou seus domínios na Península Ibérica (MORETTI, 2015, p. 37-47). Alfonso X, coroado em 1252, após a morte de seu pai, herdou um grande território unificado, porém, com leis e costumes diferentes, dado o histórico de fragmentação anterior.

As *Siete Partidas* são assim denominadas, porque a obra se divide em sete partes, sete conjuntos de leis classificados por assunto. A *Primeira Partida* trata de assuntos relacionados à Igreja e à religião cristã; a *Segunda Partida* se refere ao rei, sua família e à nobreza; a *Terceira Partida* a respeito das leis e seus executores; a *Quarta Partida* sobre os casamentos e filhos, e sobre os servos; a *Quinta Partida* trata sobre os empréstimos e contratos; a *Sexta Partida*, a respeito dos testamentos, e a *Sétima Partida* trata dos delitos e crimes.

O tema desta discussão insere-se na *Segunda Partida*, que aborda as relações do rei com sua família. Explicita o pensamento de Alfonso X e dos juristas de sua Corte, acerca do comportamento do rei e da nobreza que o cercava. Especificamente, o Título VII, “Como o rei deve se portar com seus filhos, e eles com o mesmo”¹, refere-se aos filhos legítimos do rei, os Infantes da Espanha. As leis contidas neste título se referem ao tratamento dispensados aos infantes, sua educação, maneiras de se portar, a higiene, etc, e o que o rei precisa ensinar a eles, como devem ser as babás das filhas do rei e como as meninas devem ser protegidas e preparadas para o casamento.

Fica claro que há uma preocupação com a educação dos príncipes e princesas, se busca estabelecer um padrão de tratamento para os filhos dos monarcas, para que eles sejam admirados e respeitados. Entende-se que os filhos são o reflexo de seus pais, e os filhos do rei precisavam ser duplamente educados e corteses, e que se evitasse comportamentos deselegantes. Buscava-se uma formação completa desde o começo da vida, para que pudessem servir ao rei e ao reino, tanto como futuros reis, quanto como nobres, e as meninas, preparadas como futuras esposas para a nobreza local e a realeza estrangeira.

Portanto, apesar de um entendimento diferente do que hoje se compreende por ‘infância’, na Idade Média havia uma preocupação com a criação e educação das crianças, já que elas eram as responsáveis pela continuidade da linhagem e da família. A relação familiar é fundamental para a compreensão da infância e juventude no contexto medieval, já que é através da família que as crianças tinham o primeiro contato com o mundo exterior e adquiriam os valores fundamentais à sociedade medieval.

3. A FAMÍLIA MEDIEVAL

Na Idade Média, a questão da linhagem passou a ser o centro da família e dos laços pessoais, a chamada ‘família de sangue’ chegava a ser mais importante do que os vínculos de vassalagem e suserania (BARTHÉLEMY, 2009, p. 94-96). A linhagem era fundamental à legitimação do poder das famílias nobres e o poder e autoridade eram transmitidos pelo nascimento, mantendo as estruturas imaginárias que compreendem o período, como o da sociedade tripartite, assim, um nobre possuía o direito de exercer a violência e de governar porque estava em seu sangue (MATTOSO, 2011).

¹ Cuál debe el rey ser a sus hijos, e ellos a él (PARTIDA II, T. VII).

O cristianismo ajudou a construir uma mentalidade na qual os filhos deveriam ser vistos como bênção e presente de Deus, e a infertilidade, como uma punição. Diversos casos na Bíblia relatam como mulheres inférteis foram presenteadas com filhos na velhice como uma dádiva por sua fé, como Sara, esposa de Abraão, patriarca de Israel, de acordo com a Bíblia, Gênesis, cap. 16-17 (BÍBLIA, 2012, p. 20-22), e outras mulheres foram punidas com esterilidade, como o caso de Mical, esposa do Rei Davi, que desprezou o marido e fora punida a morrer sem filhos (BÍBLIA, 2012, p. 429.)

A fertilidade deveria ser comemorada como mais que uma bênção, também era uma prova da aliança que Deus fez com seu povo, na qual prometeu a Abraão que sua linhagem procederia reis (BÍBLIA, 2012, p. 21). O rei governava porque era seu direito de linhagem, os nobres eram nobres porque seu sangue, sua linhagem, lhes conferia nobreza e honra. O casamento reflete essa valorização da linhagem, como a própria obra *Siete Partidas* demonstra:

E por isso o rei deve cuidar para que aquela com quem se casar tenha quatro coisas: a primeira que venha de boa linhagem; a segunda, que seja bonita; a terceira, que tenha bons costumes; e a quarta, que seja rica, pois quanto melhor a linhagem dela for, mais honrado será o rei e os filhos que ela tiver serão mais nobres e bem considerados (ALFONSO, X, 2004, p. 205).

Para se assegurar da linhagem, as mulheres deveriam ficar enclausuradas em espaços reservados para elas, onde os homens possuíam acesso restrito e supervisionado. Essa proteção era porque o poder simbólico da nobreza estava no fato do sangue garantir a influência e prestígio para as famílias, e, por isso, o casamento era fundamental para preservar a linhagem de forma controlada pela nobreza, sendo uma união contratual e indissolúvel que tornava a herança compartilhada apenas pelos filhos legítimos, assim evitando uma maior divisão das propriedades (LE GOFF, 2007, p. 81-82).

Muitos fatores eram levados em consideração na busca de uma esposa para o rei, ou futuro rei, não apenas porque ela se tornará rainha, mas porque ela é responsável pela continuação da linhagem do rei. O sangue, a linhagem, transmite não apenas a legitimidade do poder, mas também características de personalidade como bondade, coragem, sabedoria. Os príncipes e princesas eram considerados bons e sem maldade primeiramente por conta de sua linhagem, o dom que veio do sangue real, e justamente por conta de seus dons o rei deveria amar e cuidar dos filhos, já que estes eram imaculados.

Outra questão de fundamental importância para a manutenção do poder era a da legitimidade. De nada valia o sangue real e a linhagem se não houvesse uma legitimidade que

garantisse o direito ao poder. Desta forma, se mantinha um controle sobre a dilapidação dos bens e títulos para que a nobreza não se tornasse muito dispersa ou perdesse sua influência.

O casamento possuía uma dupla finalidade: as alianças e a descendência. As mulheres que, voluntariamente, se recusavam a casar-se e ter filhos, eram vistas como não naturais, e a esterilidade uma maldição. A descendência, principalmente a masculina, era vista como um presente de Deus (HERRERO, 1998, p. 224-226).

O nascimento e a gravidez eram assuntos das mulheres, uma série de ‘ritos’ eram feitos para que a gravidez fosse levada a termo, se utilizava amuletos para proteção da mãe e do bebê. A cesárea era conhecida, mas quase nunca realizada em mulheres vivas, pois era quase uma condenação à morte por infecção. A mortalidade tanto das mulheres quando dos bebês era alta e o parto era um momento muito delicado nas condições de higiene da época, e doenças por infecções eram causas comuns de morte de puérperas, e, também, por conta do grande risco de morte, o batismo era realizado logo após o parto (MARTÍN, 2011).

Muitas poderiam ser as causas de morte dos bebês, eles eram fisicamente muito frágeis e suscetíveis a acidentes domésticos (HERRERO, 1998), e as doenças comuns da época eram frequentemente letais, como a diarreia (MITCHELL, 2007). Assim que as os bebês começavam a se sentar e engatinhar passavam a frequentar mais o mundo dos adultos e principalmente o espaço feminino, onde elas brincavam e aprendiam as primeiras coisas fundamentais, como a língua materna (HERRERO, 2004, p. 37-39).

4. A CRIANÇA NA IDADE MÉDIA

A concepção de infância na Idade Média difere do conceito moderno de infância, mesmo assim, possui suas características e não deixa de ser um período no qual a criança necessita de cuidado e atenção especial dos pais ou cuidadores, fossem eles, os irmãos, um parente, vizinhos, tutores ou babás, no caso dos mais ricos. O costume da mãe segurar a criança no peito, ninar, cantar músicas e amamentar, era o cotidiano e as mulheres que não o faziam com seus filhos, eram julgadas como antinaturais e violentas, no caso das famílias abastadas, era preciso garantir que a criança estava sendo bem cuidada pelas babás (MCLAUGHLIN, 1995).

A respeito da criação dos filhos, as *Siete Partidas* determinam que o rei deveria garantir que eles fossem muito bem cuidados, com bondade e integridade por duas razões principais: a primeira, segundo a natureza, já que até os animais que não possuem entendimento se desviam de seus caminhos para cuidar de seus filhotes, demonstrando que está na natureza das criaturas

proteger e cuidar de seus pequenos. A segunda razão, era, de acordo com o entendimento, que os filhos do rei, ao serem criados com gentileza e bondade, se tornarão mais nobres e isso é bom porque os príncipes e princesas devem dar o exemplo de como agir para os outros (ALFONSO, X, 2004, p. 207).

Por outro lado, se considerava que os filhos possuíam uma dívida com os pais por terem ganhado a vida, e era uma dívida que ia além do mundo do plano terreno, e se estendia para o mundo de Deus. Os pais davam aos filhos a essência vital da vida e legavam uma herança, fosse material ou imaterial, como educação, que os filhos levariam por toda a vida, e dessa forma, também por toda a vida, os filhos deveriam amar, respeitar e obedecer aos pais (PRUDENTE, 2016).

Esta dívida de natureza também está presente na Bíblia e na Torá, nos Dez Mandamentos: “Honra teu pai e tua mãe, a fim de que tenhas vida longa na terra que o Senhor, o teu Deus, te dá” (BÍBLIA, 2012, p. 107), assim se percebe que não é uma construção apenas do período, e sim, que está presente na mentalidade judaico-cristã tanto a obediência quanto o amor aos pais. Para as religiões abraâmicas, os Dez Mandamentos formam as regras pelas quais os fiéis devem viver suas vidas seguindo, sem se desviar, a fim de se alcançar a vida após a morte no paraíso.

Além da questão da natureza, há a questão do entendimento. Nesta, é preciso compreender que as crianças refletem seus pais, bons pais geram bons filhos, isso está ao mesmo tempo ligado ao conceito de linhagem no qual as características são passadas pelo sangue. Isso vale para a educação que as crianças recebem em casa, assim, ter um filho bem-educado significava que tal educação fora aprendida em casa, no seio da família.

Os infantes deveriam ser muito bem-educados, justos, generosos, bondosos, inteligentes, e bonitos. Desta forma, era preciso que desde o início da vida esses infantes recebessem a melhor educação, os melhores tutores, as melhores nutrizes, para que seu comportamento, seus modos e sua sabedoria fossem aperfeiçoados para que seus pais fossem vistos através de suas ações, tornando-se assim, mais dignos e respeitados.

De acordo com a Segunda Partida, o rei também deveria:

Proteger seus filhos de duas maneiras: a primeira, não deixar que lhes façam ou lhes digam mentiras, para que não diminuam sua bondade ou sua honra; a segunda, que não consentam que eles digam ou façam coisas que resultem em mal, nem que lhes

cause danos, pois todo o amor e educação que dissemos nas outras leis não valeriam de nada, se fosse feito de outra forma (ALFONSO, X, 2004, p. 207)².

A proteção não é apenas física, mas espiritual, além de cuidar para que os infantes estejam fisicamente saudáveis, também é dever do rei e da rainha garantir a segurança da honra e bondade de seus filhos, não permitindo que pessoas com más intenções se aproximem ou que eles cometam atos que vão contra a bondade.

Para cumprir tal objetivo, devido às ocupações dos monarcas, era fundamental que as pessoas encarregadas dos cuidados com os infantes, fossem experientes, zelosas, de boa índole, e fisicamente capazes de desempenharem a função. Era comum no período, que os filhos da nobreza fossem entregues para que outras mulheres os amamentassem, e diversos fatores explicam isso, como a temporária infertilidade das mulheres na fase de amamentação, e em um contexto de grande mortalidade infantil, era esperado que a rainha desse à luz seguidamente, para que os filhos chegassem à idade adulta, e amamentar pode tornar uma mulher temporariamente infértil. Além disso, as rainhas tinham diversas obrigações, e cuidar dos filhos demandaria um tempo excessivo, por isso, a necessidade de contar com babás e amas, para que cuidassem dos infantes.

Nos primeiros anos da vida da criança, sua principal fonte de alimento seria o leite materno, ou de outra mulher que a amamentasse, leite de animais como cabras e vacas não eram amplamente usados pois acreditava-se que causavam doenças. O período em que as crianças mamavam era maior na Idade Média do que nos dias atuais, mesmo que a comida sólida fosse introduzida na alimentação, o principal alimento continuava a ser o leite até cerca dos três ou quatro anos (GREENLEAF, 1978, p. 30-31).

Se pensava que, através do leite, passavam qualidades para a criança, por isso a ama de leite não podia ser qualquer mulher, ela era escolhida entre a nobreza e não podia ser judia ou muçulmana (ARROÑADA, 2011, p. 137-143). As Partidas demonstram que era preciso um especial cuidado ao escolher a nutriz responsável por amamentar e cuidar dos bebês, como por exemplo, que ela seja saudável, de bons costumes e boa linhagem, para que os infantes não fossem infectados por alguma enfermidade ou que adquirissem maus costumes (PARTIDA II, T. VII, L. III).

² Guardar a sus hijos en dos maneras: la primera que no hagan contra ellos ni les digan cosa que sin razón sea, por la que ellos menguasen en su bondad ni en su honra; la segunda, que no consientan a ellos que hagan ni digan cosa que les este mal, ni de la que les venga daño, pues todo el amor ni la crianza que dijimos en estas otras leyes no les valdría nada, si la de esta manera no fuese (ALFONSO, X, 2004, p. 207).

A ama era uma pessoa muito importante na dinâmica da família medieval, já que ela passava mais tempo com as crianças do que a mãe e o pai, ao menos no início da vida delas, por isso, deveria ser escolhida com cuidado e sabedoria. A rainha não poderia permitir que uma mulher sem linhagem e educação amamentasse seus filhos, correndo o risco de que as crianças aprendessem maus costumes, que tornariam os infantes menos nobre. Para amamentar os infantes, era costume contar com mulheres da nobreza, por acreditar-se que havia uma correspondência entre amamentação e linhagem. Portanto, a ama deveria ser uma mulher de boa linhagem deveria amamentar para que não se perdessem as boas qualidades da nobreza (ARROÑADA, 2011, p. 138).

Passada a fase da amamentação, que é quando a criança tem maior risco de padecer, ela já passa a integrar a vida social familiar normalmente, recebendo dos pais, principalmente da mãe, a primeira educação, a educação familiar. Nessa idade, as crianças já estão começando a falar e passam a receber instrução religiosa e moral.

Durante os primeiros sete anos, a criança passa seu tempo ao redor das mulheres, os homens raramente conviviam com as crianças menores, o trabalho muitas vezes era o motivo nas famílias camponesas e citadinas, entre a aristocracia, era o costume (GREENLEAF, 1978, p. 31-32).

A formação dos infantes deveria começar assim que eles possuíssem entendimento, e era função dos pais buscarem tutores para moldar o comportamento das crianças, pois:

[...] os jovens são mais capazes de aprender as coisas enquanto pequenos, como a cera mole quando põem o selo, que quando mais macia, mais rápido fica com a marca que está no selo. Mas se quiserem ensinar quando são mais velhos e começam a se casar, não é tão fácil, a não ser que eles tenham sido amolecidos com grande pressão primeiro, e ainda que aprendam assim, se esquecerão mais facilmente porque já estavam acostumados com outras coisas (ALFONSO, X, 2004, p. 208).

Os bons costumes e a etiqueta eram importantes, principalmente à mesa, porque as refeições representavam uma parte muito maior da interação social e do convívio com outras pessoas. Poemas eram recitados para ensinar as regras porque eram fáceis de serem lembrados, para que se fixassem na memória e se arraigassem no costume dos jovens. Seguir as normas de bom comportamento era fazer parte de um grupo aristocrático, os bons costumes os diferenciavam dos camponeses que não possuíam etiqueta (ELIAS, 1994, p. 75-76).

A cortesia diferenciava a aristocracia dos demais, o modo de falar, de montar a cavalo, e uma vida de ócio ou guerra ao invés do trabalho, os comportamentos refinados, eram formas que distanciavam a aristocracia dos demais. A cultura cavaleiresca demarca perfeitamente

como a cortesia era importante, a essência de um cavaleiro era sua boa educação e modos corteses, sejam eles em uma luta ou torneio ou para cortejar uma dama.

Os modos à mesa era uma das coisas que os infantes deveriam aprender: “E os sábios disseram que a primeira coisa que os tutores deveriam fazer os meninos aprenderem é que eles comam e bebam de forma limpa e bonita” (ALFONSO, X, 2004, p. 208). Esta mesma lei da *Segunda Partida* também menciona algumas regras e motivos para elas, como não colocar muito alimento na boca para não parecer guloso, mastigar bem o alimento para que não interfira no equilíbrio dos humores³, limpar as mãos com toalhas e não nas roupas pois estas se sujariam, entre outras recomendações.

Para os infantes, era fundamental que eles participassem da sociedade cavaleiresca, portanto, deveriam aprender os comportamentos corteses e reproduzi-los de forma que os demais se espelhassem em seus hábitos e gestos, motivo de orgulho para a família e para o rei.

Por volta dos sete anos⁴ começa a haver a separação dos meninos e meninas, as brincadeiras, os espaços que eles frequentam, os meninos passam muito mais tempo fora do quarto feminino e passam a ter treinamento militar, enquanto as meninas são desencorajadas a sair da casa para a área externa da propriedade e são ensinadas habilidades como bordado, fiar, o treinamento de dama, não apenas para o casamento, mas também para a administração da casa. Essa necessidade de demarcar claramente o gênero da criança era a razão de vestir as crianças com o mesmo estilo dos adultos, porque antes da puberdade não era muito fácil identificar o gênero e as roupas eram fundamentais (MITCHELL, 2007, p. 155-158).

Os pais que sabiam, ensinavam os filhos a ler e escrever, entre a nobreza havia o costume de contratar um professor que fosse até a casa para ensinar às crianças. Meninos e meninas recebiam uma educação diferenciada, moralistas defendiam que as meninas não recebessem nenhum tipo de educação, mesmo que a que elas tivessem acesso fosse bastante inferior à dos varões. As meninas nobres costumeiramente eram mandadas à corte para servir às princesas e rainha (MARTIN, 2011).

Aos 14 anos, idade considerada como o fim da infância propriamente dita, já que meninos e meninas podem se casar, inicia-se a próxima fase da Idade da Vida, na qual os jovens

³ Segundo a teoria hipocrática, o corpo humano possui quatro humores (sangue, fleuma, bile amarela e bile negra) que deveriam sempre estar em equilíbrio, as doenças eram causadas pelo desequilíbrio desses fluidos corporais e os tratamentos eram para reequilibrar os humores.

⁴ Segundo as Idades da Vida de Philippe Ariès, com sete anos a criança sai de sua primeira idade, (*enfant*) onde ela ainda não possui total domínio da fala, para a segunda idade (*puerita*), que dura até os quatorze anos (ARIÈS, 1973).

já eram considerados adultos, mesmo que a maioria fosse após os vinte e um anos. Os meninos que iriam ingressar na vida monástica, começavam os estudos como acólitos, e os que se tornariam cavaleiros podiam ser investidos após os dezesseis. Eles tinham maior liberdade, podiam beber, se envolver com prostitutas, dançar e se divertir nas cidades, participando de festas e festivais. Enquanto as meninas deveriam ter a virgindade preservada e raramente possuíam contato com homens de fora da família ou deixavam suas casas ou os gineceus reservados às mulheres, frequentemente nesta idade, elas estavam se casando e tendo filhos, assumindo plenamente seus papéis de adulta (MITCHELL, 2007, p. 162-166).

Philippe Ariès afirma que esse período é a Idade do amor, ou dos esportes, corte e cavalaria, onde os jovens comemoram as bodas, frequentam festas e passeiam, mas antes de terem as grandes responsabilidades de ser um adulto, como ir à guerra e pertencer à cavalaria. Não havia ainda uma concepção de adolescência, se passava da infância para a idade adulta porque a infância estava ligada à dependência dos pais, só deixaria de ser uma criança quando se alcançava um grau, mesmo que baixo, de independência (ARIÉS, 1973).

5. CONCLUSÃO

O conceito de infância como se compreende hoje é produto da sociedade e cultura contemporâneas, mas o entendimento de que a infância é um período em que a criança precisa de cuidados, e que a primeira formação deve ocorrer nos primeiros anos para moldar o seu caráter, é um entendimento que já existia na Idade Média. O que não havia era tempo e circunstâncias para que houvesse um período de inocência e preservação da criança do mundo, ela deveria, desde cedo, encarar a morte, os problemas da família e até o trabalho, se necessário.

Mesmo os infantes deviam ser preparados desde muito cedo, para assumirem o seu papel na sociedade cavaleiresca. Eles deveriam aprender a ler e escrever, e a ter bons modos. Os meninos aprendiam a andar a cavalo e lutar, as meninas, a administrar a casa e servos. O comportamento dos infantes deveria ser irrepreensível, pois eram filhos do mais nobre homem da corte, o rei.

As *Siete Partidas* mostram que havia preocupação com a formação dos infantes; em suas leis, se definem uma série de medidas que normatizam a criação, e os cuidados necessários à saúde e bem-estar dos filhos do monarca. Ainda que o rei e a rainha não participassem tão diretamente da criação dos infantes, eles eram entregues aos cuidados de amas e tutores, para que cuidassem de sua educação inicial, segundo os costumes da nobreza medieval.

A educação familiar dos filhos dos monarcas e um assunto abordado de forma peculiar nas *Siete Partidas*, a maior das obras jurídicas do monarca castelhano-leonês, Alfonso X, o Sábio. Os tutores deveriam proteger os infantes, zelar pela sua saúde e ensinar-lhes boas maneiras no comportamento cotidiano. Os infantes deveriam se comportar à mesa, falar com mesura e aprender gestos elegantes. Deveriam, ainda, ser protegidos de más influências conforme preconizava a cultura cavaleiresca. Enfim, deveriam ser preparadas para a vida na corte e para desempenharem o papel que lhes era reservado como filhos do monarca.

REFERÊNCIAS

ALFONSO X. **Las siete partidas**. El libro del fuero de las leyes. Introducción y Edición dirigida por José Sánchez-Arcilla Bernal. Madrid: Reus, 2004.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1973.

ARROÑADA, S. N. La infancia en la España medieval. *In*: RODÍGUEZ, Geraldo; ARROÑADA, Silvia; BAHR, Cecila; ZAPATA, Mariana (coord.). **Cuestiones de historia medieval**. Buenos Aires: Ediciones Selectus, 2010. v. 2, cap. 5. Disponível em: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10508/1/infancia-espana-medieval-arronada.pdf>. Acessado em: Fev, 2023.

BARTHÉLEMY, D. Quadros: Parentesco. *In*: DUBY, Georges; ARIÈS, Philippe. **História da Vida Privada**: Da Europa feudal à Renascença. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. cap. 2.

BÍBLIA SAGRADA: Nova Tradução na Linguagem de Hoje. Barueri (SP): Sociedade Bíblica do Brasil, 2012. p. 1760

ELIAS, N. **O processo civilizador**. 2º. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

GREENLEAF, B. K. **Children through the ages**: A history of childhood. Nova Iorque: McGraw-Hill Book Company, 1978.

HERRERO, M. C. G. LAS ETAPAS DE LA VIDA. **Medievalismo**, (13-14), 2004. Disponível em: <https://revistas.um.es/medievalismo/article/view/51171>. Acessado em: Fev. 2023.

HERRERO, M. C. G. Elementos para una historia de la infancia y de la juventud a finales de la Edad Media. *In*: DUARTE, J. I. I. (Org.). **La vida cotidiana en la Edad Media**: VIII Semana de Estudios Medievales, Nájera: Instituto de Estudios Riojanos, 1998. p. 223-252. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=563907>. Acessado em: Fev. 2023.

HERRERO, M. C. G. Elementos para una historia de la infancia y de la juventud a finales de la Edad Media. **La vida cotidiana en la Edad Media**: VIII Semana de Estudios Medievales, Nájera, 1998.

HEYWOOD, C. **A History of Childhood**: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times. Cambridge: Polity Press, 2001.

LEGOFF, J. **Raízes Medievais da Europa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007

MARTÍN, F. J. E. La vida familiar e infantil durante la Baja Edad Media. **Temas para la Educación**, Sevilla, n. 17, Novembro 2011. Disponível em: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8741.pdf>. Acessado em: Fev. 2023.

MATTOSO, J. Introdução: Legitimação e linhagem, *e-Spania* [Online], 11 | jun 2011, posto online no dia 25 maio 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/e-spania/20258>. Acessado em: Fev. 2023

MCLAUGHLIN, M. M. Survivors and Surrogates: Children and Parents from the Ninth to the Thirteenth Centuries. In: DEMAUSE, L. (ed.). **The History of Childhood**. New Jersey: Jason Aronson INC., 1995. cap. 3.

MITCHELL, L. E. **Family life in the Middle Ages**. Westport: Greenwood Press, 2007.

MORETTI, A. J. **Teoria e prática da guerra no reinado de Fernando III (1217-1252)**. Orientador: Jaime Estevão dos Reis. 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

PRUDENTE, L. T. Relação paterno-filial nas Siete Partidas de Afonso X (1252-1284): Ordem, retribuição e exercício do poder. **EMBORNAL**: Revista Eletrônica da ANPUH-CE, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 180-204, 21 dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/embornal/article/view/3410/2877>. Acessado em: Fev. 2023.

REIS, J. E. R. **Território, legislação e monarquia no reinado de Alfonso X, o Sábio (1252-1284)**. 2007. 250 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2007.

CAPÍTULO 6

AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDITORIAL NA PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Marcondes dos Santos Lima

RESUMO

O texto em apreço tem como escopo discutir, sumariamente, quais são as relações sociais, políticas e econômicas que existem por trás do circuito de produção e circulação dos livros de teoria e prática de Ensino de História destinados ao profissional pedagogo/a e que não contemplam de forma satisfatória o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na formação docente inicial e continuada. Concebe-se o livro de teoria e prática como um artefato cultural que recebe interferência direta e indireta de vários sujeitos que ocupam distintas atribuições no processo de sua produção, elaboração, realização, circulação e consumo. Os resultados do estudo acusaram que os livros analisados não apresentam adequadamente uma história da cultura afro-brasileira e africana, segundo as orientações dos documentos oficiais que orientam o ensino da referida temática na formação docente. E que esta questão pode estar associada ao fato de as editoras que publicam tais livros não demonstrarem interesse em identificar a relevância dessa temática para a formação de professores e professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Livros de teoria e prática de Ensino de História. Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Formação docente inicial e continuada. Editoras.

1. INTRODUÇÃO

A discussão em torno da temática formação docente tem sido recorrente em variados espaços, tais como: o político, o social e o educacional (SANTOS, 2013). Este interesse pode estar materializado na promulgação de dispositivos legais e das políticas públicas direcionadas à formação de professores e professoras como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - e do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério da educação básica - Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Ao fazer uma discussão em torno do discurso institucionalizado da formação docente no país, Ricci (2003, p. 26) observa que “[...] nos últimos vinte anos, o tema da formação do professor e professora do ensino fundamental e médio destacou-se no discurso oficial”.

Historicamente, o debate sobre a formação e a profissionalização de historiadores e professores de história tem-se pautado por alguns dilemas políticos e pedagógicos que envolvem historiadores, professores formadores da área pedagógica, professores de história dos vários níveis e sistemas de ensino, associações sindicais e científicas, mais precisamente a Associação Nacional de História (Anpuh) que, desde meados dos anos 70, tem uma participação ativa no processo de discussões, trocas de experiências, proposições e publicações na área (FONSECA, 2003, p. 59-60).

No interior desse debate, uma das pautas de discussões tem sido saber em que consiste o trabalho do professor e professora no que tange ao domínio do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, assim como em uma educação para as relações étnico-raciais.

É sabido que houve uma generalização da ideia preconcebida de que para ser professor e professora bastaria dominar os conteúdos da disciplina (FONSECA, 2003). Ainda que do ponto de vista da didática tenha ocorrido um avanço no sentido de compreender que o professor e a professora mais do que ensinar conhecimentos, na verdade os compartilha, não obstante se verifica que essa representação ainda persiste no imaginário popular.

Em geral, e a não ser numa minoria de casos, parece que o senso comum é o seguinte: para ser professor no sistema de ensino escolar, basta tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para uma sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência: apresentação de conteúdo, controle dos alunos, avaliação da aprendizagem, disciplinamento etc. Ou seja, a atividade de docência tornou-se uma rotina comum, sem que se pergunte se ela implica ou não decisões contínuas, constantes e precisas, a partir de um conhecimento adequado das implicações do processo educativo na sociedade (LUCKESI, 1994, p. 97).

A concepção tradicional que representa o docente como um dominador de conteúdos não se sustenta na medida em que se compreende que este profissional é um educador comprometido com uma formação que considera as formas tão precarizadas do sobreviver de seus discentes (ARROYO, 2013). Em Miceli (2009), haveria uma pedagogia da História que parte do pressuposto de que a atuação do docente se constitui como uma missão que deve partir da experiência cotidiana dos alunos e alunas e exigindo de quem ensina uma postura reflexiva quanto ao que ensinar (conteúdo) e como ensinar (metodologia de ensino) nas aulas de História às crianças dos anos iniciais.

Portanto, dominar o conteúdo historiográfico não é o suficiente para um efetivo ensino de História, embora não se negue a sua necessidade. Carvalho (2003, p. 5) profere que “[...] existe uma forte correlação entre conhecer o conteúdo que se deve ensinar, isto é, o domínio do conteúdo pelo professor e como esse conteúdo deve ser trabalhado com o aluno [...]”. Mas é necessário também que o professor e professora que ministra a disciplina se aproprie de uma teoria pedagógica consistente com a prática que se quer ou precisa ser desenvolvida (ABUD, 2003).

Dominar o conteúdo e, de modo concomitante, ter propriedade acerca de uma teoria pedagógica é uma das demandas educacionais que se impõem na contemporaneidade à prática docente. Em virtude disto, esta atividade tem se configurado cada vez mais como um campo

complexo e contraditório ante as exigências oficiais tomadas como imperativas e cabendo aos professores e professoras efetivá-las no seu trabalho cotidiano.

Essas determinações oficiais prescritas reverberam no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Em um estudo apresentado por Gomes e Jesus (2013), constatou-se a partir dos dados coletados que, quando o assunto é o que a Lei nº 10.639/03 prescreve para o ensino, ainda há limites, dilemas e desafios a serem superados. Dentre eles o fato de que existam professores e professoras que desconhecem a referida lei ou têm um conhecimento superficial. Somado a isto, existem outros aspectos: as escolas inseridas em um contexto de gestão democrática têm uma maior facilidade e apoio no desenvolvimento de projetos fundados na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais; algumas escolas já trabalhavam com uma proposta de formação fundada na educação das relações étnico-raciais antes mesmo da sanção do texto legal em 2003.

Os autores do estudo concluem que no Brasil não há uma uniformidade no processo de implementação da lei nos sistemas de ensino e nas escolas públicas do país. Trata-se, portanto, de um contexto marcado por tensões, limites e avanços (GOMES; JESUS, 2013).

Na avaliação de Pereira (2011), muitas questões têm atravessado o cotidiano de professores e professoras que ensinam nas aulas a história e cultura afro-brasileira e africana, tais como: “A obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 veio de cima para baixo?” ou “É uma imposição do governo federal aos professores e escolas?”. Na avaliação do autor, essas e outras questões permanecem vivas na fala de docentes em virtude de ainda prevalecer um tímido número de pesquisas acerca do papel do movimento negro na sociedade civil, bem como do pouco conhecimento produzido sobre a referida lei.

A competência que o pedagogo e pedagoga deve ter em dominar conteúdos e, simultaneamente, incorporar uma teoria pedagógica que oriente a sua prática⁵ adquire uma

⁵ Para uma compreensão teórica e conceitual acerca da identidade e natureza do trabalho do/a pedagogo/a, sugiro para a leitura o livro: LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. A proposta de discussão é refletir acerca da natureza da Pedagogia, do seu objeto, de sua relação com as demais ciências humanas, da identidade do profissional pedagogo/a e da relevância da Pedagogia na contemporaneidade.

outra dimensão na medida em que se traz à baila a polivalência⁶ como um elemento fundante da formação inicial desse profissional. Ser professor e professora dos anos iniciais do ensino fundamental significa lecionar um conjunto e variedade de disciplinas e se colocar diante de diversos campos do conhecimento, tais como, educação especial; educação indígena; educação do campo e outros, além das metodologias de ensino (CRUZ; NETO, 2012).

Nos últimos anos, é sabido que as faculdades e centros de educação que organizam os cursos de pedagogia têm se mobilizado no sentido de absorver no currículo das licenciaturas o tema da educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, o estudante de pedagogia, bem como o pedagogo se vêm na incumbência de incorporar no seu repertório de saberes esta temática. Contudo, estudiosos/as chamam a atenção para o fato de que a incorporação do tema no currículo não significa a introdução de mais um conteúdo na formação docente (GOMES, 2012). Antes, diz respeito a uma nova atitude de olhar os conteúdos das disciplinas que constituem o programa de ensino da educação básica. Não se trata de um novo conteúdo, mas de uma temática que deve ressignificar as disciplinas.

É preciso garantir o conhecimento público sobre cientistas e artistas negros, filosofias africanas e afro-diaspóricas, línguas africanas e contribuições africanas ao português brasileiro, geografia deste continente e da diáspora, técnicas, astronomia, metalurgia, farmacopeia africanas como temas das aulas de física, química e biologia” (MOTA, 2021, p. 15).

Um estudo realizado que tinha como escopo investigar a formação inicial do professor e professora polivalente da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, oferecido nos cursos de Pedagogia⁷ organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 em instituições públicas e privadas de ensino superior do Estado de São Paulo, entre os anos de 2012 e 2013, mostrou em seus resultados alguns problemas como, por exemplo, carga horária

⁶ A denominação “professor polivalente” refere-se ao profissional que atua na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (domínio das diversas áreas do conhecimento que compõe a base nacional comum curricular da educação básica), assim como nos cursos de nível médio na modalidade normal. Contudo, a sua atuação profissional excede o campo da docência e migra para outros campos de trabalho que exigem conhecimentos pedagógicos como a gestão escolar e os espaços não-escolares. A sua polivalência reside no conjunto de atribuições, competências e habilidades que ele/ela /a deve ter na execução do ofício (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017). Também, tem sido utilizado com frequência no mundo do trabalho pós-moderno, sobretudo, a partir da década de 1990 com o advento do neoliberalismo em vários países da América Latina como o Brasil, por exemplo. Entende-se que o profissional polivalente é portador de um conjunto de habilidades e competências que o permite se adequar a várias situações de trabalho; seria a figura do profissional flexível (CRUZ; NETO, 2012).

⁷ A formação em nível superior do professor polivalente é recente, pois data da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Anteriormente, a formação se dava nos cursos de nível médio na modalidade normal e, posteriormente, nominado de magistério de segundo grau na década de 1970, no período do regime militar. Vale ressaltar que a formação em nível superior do/a pedagogo/a foi o resultado das lutas empreendidas por pesquisadores/as e professores/as no início da década de 1980. Mesmo com essa conquista, atualmente, é admitida a formação do/a pedagogo/a em nível médio. Após a LDB/96 muitos governos estaduais extinguiram esses cursos (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017).

mínima, a dispersão do objeto da pedagogia e a exclusão da pesquisa na formação dos estudantes. Na análise dos dados, os pesquisadores e pesquisadoras chegaram à conclusão de que esses cursos não formam o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, visto que a formação ofertada é frágil, superficial, generalizante e fragmentada (PIMENTA *et al.*, 2017).

Para além dessas deficiências que perpassam os cursos de pedagogia, soma-se a verificação de que os livros de teoria e prática de ensino de História destinados aos pedagogos e pedagogas não apresentam metodologias de ensino que promovam uma educação antirracista desde à formação até o trabalho docente.

Ressalte-se que tem ocorrido um crescimento vertiginoso destas obras destinadas à formação e atualização de professores e professoras desde o ano de 2009, com reedições, além da diversidade de editoras que publicam tais tipos de obras. Diante do elevado índice na publicação de livros de teoria e prática do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, considero relevante apreender se este aumento é proporcional no tocante à qualidade teórica de tais recursos textuais e nisto tendo em mente a questão étnico-racial.

Posto isto, aqui elabora-se um exercício no sentido de desvendar, sumariamente, quais as relações sociais, políticas e econômicas que existem por trás do circuito de produção e circulação destes livros que não contemplam de forma satisfatória o conteúdo da história e cultura afro-brasileira e africana na formação docente inicial e continuada. Sendo estes os livros averiguados:

Quadro 1: Os livros de teoria e prática do Ensino de História para pedagogos/as.

LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA	AUTOR (A)	EDITORA	ANO
O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: metodologias e conceitos	Márcia Hipólide	Companhia Editora Nacional	2009
METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	José Antônio Vasconcelos	Intersaberes	2012
NAS TRILHAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: teoria e prática	Marco Silva e Amélia Porto	Rona	2012
ENSINO DE HISTÓRIA PARA O FUNDAMENTAL 1: teoria e prática	Maria Belintane Fermiano e Adriane Santarosa dos Santos	Contexto	2014

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Sendo assim, concebe-se o livro de teoria e prática como um artefato cultural que recebe interferência direta e indireta de vários sujeitos que ocupam distintas atribuições no processo

de sua produção, elaboração, realização, circulação e consumo. Acredita-se que esta intenção apresenta nuances que permitem compreender em que aspectos os livros de teoria e prática contribuem ou não com a efetivação de uma história narrada pelo viés do povo negro ou, em outras palavras, o que alimenta o silenciamento dessa temática nos materiais pedagógicos de uso docente.

2. AS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO NOS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Apple (1986) evidencia que os estudos culturais têm exercido uma influência significativa nas análises dos produtos culturais como os manuais⁸ e, neste caso, os livros de teoria e prática de ensino. Os livros, nesta perspectiva de estudo, não são concebidos como entidades isoladas, mas como “coisas” que possuem um circuito de produção, circulação e consumo. O autor americano entende que “[...] assim, estas ‘coisas’ não são objectos físicos, mas sim constituídas por relações entre grupos específicos de pessoas com um poder diferente” (APPLE, 1986, p. 15).

Parte-se do pressuposto de que as lacunas nos livros de teoria e prática, no que tange ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, são inseridas em uma teia de relações de poder interpessoais que impõe sutilmente restrições à prática docente em sala de aula quando faz referência à temática em questão.

O livro de teoria e prática do ensino de História é um produto didático-escolar destinado a orientar e organizar a prática docente em sala de aula⁹, seja do estudante de pedagogia, seja o do pedagogo e pedagoga que atua na educação básica. Esse tipo de material didático permite “[...] reconhecer uma certa maneira de exercer o magistério. As solicitações de atividades, os destaques, os incisos e inserções explicativas, contidas nesse tipo de impresso, envolvem uma determinada concepção do seu destinatário” (PAULILO, 2010, p. 294). A materialidade e a

⁸ Ressalta-se ao/a leitor/a que no estudo foi realizada uma transposição da discussão que o escritor norte-americano, Michel Apple (1986), faz em torno da produção dos manuais escolares para os alunos à análise dos livros de teoria e prática. Mesmo que sejam livros de natureza diferentes, se entende que as relações de produção de ambos se configuram como próximas.

⁹ Durante a revisão de bibliografia para fundamentar a escrita deste livro não foi possível identificar textos que tivessem como objeto os livros de teoria e prática de ensino para docentes e/ou que discutissem o significado conceitual desse gênero textual específico. Diante disto, houve uma inspiração nas reflexões do Prof. André Luiz Paulilo (2010) acerca da análise que faz da materialidade e usos dos Manuais de Ensino para os/as professores/as dos livros didáticos de História, para conceituar os livros aqui analisados. Vale ressaltar que os manuais de ensino de História para professores/as são distintos dos livros de teoria e prática de História para professores/as do ponto de vista das finalidades para as quais foram pensados. No caso dos manuais, sabe-se que têm a tarefa precípua de orientar o/a professor/a acerca da utilização do livro didático do aluno (PAULILO, 2010).

linguagem textual desses tipos de artefatos têm uma especificidade quanto às suas condições de enunciação e finalidades próprias.

A despeito da singularidade que distingue os livros de teoria e prática utilizados nas escolas públicas e particulares por professores e professoras, há formas indispensáveis e obrigatórias que devem integrar a sua composição. Em seu conteúdo, é possível encontrar prescrições de conceitos, atividades pedagógicas, indicações de leitura, utilização de linguagens, modalidades de avaliação escolar e outros. A literatura didática endereçada aos pedagogos e pedagogas, na forma de livros de teoria e prática de ensino, resulta da escolha de procedimentos composicionais e meios linguísticos que indiciam a posição social que o seu destinatário deve ocupar no processo de ensino e aprendizagem do alunado.

Ademais, esses livros têm indícios que materializam o leitor e a leitora que o autor tem em mente e, assim, dão o registro de uma forma específica de compreender e conceber a prática docente. Neste sentido, este tipo de gênero textual materializa por meio da linguagem não verbal as representações que os seus autores e autoras e editores e editoras têm acerca da docência e que, portanto, desejam instituir um imaginário em torno da figura do profissional da área de educação.

Por este motivo, se sugere ser relevante apontar indícios que produzam no leitor a percepção das intencionalidades que atravessam a produção desse tipo de material da cultura escolar e o de como pode reverberar no trabalho docente e, em especial, no tratamento atribuído a questão étnico-racial na escola. Tal percepção permite localizar alguns sinais da demanda e apelos de mudanças sobre o trabalho do pedagogo e pedagoga que atua nos anos iniciais do ensino fundamental como a incorporação da educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo.

De acordo com Arroyo (2013), o conservadorismo não tem medido esforços a fim de implementar políticas e propostas curriculares neoliberais que se centram no docente enquanto um repassador de conteúdos e treinador de competências, pressionando este profissional a retroceder a condição de mero aulista, desarticulando o ensinar do educar. Mesmo que se considere que as políticas e propostas curriculares de cunho conservador sejam um atrofiamento do pleno exercício docente digno, não se pode negar que os pedagogos e pedagogas que lecionam o ensino de História nos anos iniciais devem nas suas condições de trabalho considerar de forma crítica as exigências oficiais.

Para além da interferência do capital financeiro no circuito de produção e circulação destes livros e, com efeito, na formação docente tem-se a participação do Estado na sua oferta às escolas públicas. Diante disto, urge refletir até que ponto o capital financeiro e o Estado estão interessados em ofertar aos pedagogos e pedagogas que lecionam a disciplina em questão bons livros para a sua formação profissional. Sendo que a segunda entidade, isto é, o Estado deveria ser aquela mais interessada em produzir, selecionar ou comprar livros de teoria e prática com qualidade para favorecer a qualificação intelectual dos docentes. No entanto, não é o que se tem constatado até aqui.

É imprescindível que as autoridades públicas pensem e repensem a qualificação intelectual de quem ensina e sejam convidadas a refletir acerca de quais instrumentos formativos os referidos livros pretendem dar aos pedagogos e pedagogas.

Verificou-se que, nas obras listadas, os autores e autoras não apresentam uma indicação, reflexão ou discussão acerca de que perfil de profissional se pretende formar, ou que perfil de pedagogo se pretende alcançar. Tal ausência tende a dar margem para que o professor e professora incorpore em sua formação inicial e continuada um conjunto de interpretações.

O historiador francês Roger Chartier (1996) chama a atenção para o fato de que há múltiplas formas de ler e compreender um texto, em virtude de que sejam plurais as disposições individuais e coletivas de cada leitor e leitora. Nesse sentido, o pedagogo e pedagoga que se apropria deste tipo de material pode elaborar diversificados repertórios de leitura que terão múltiplos sentidos durante a experiência leitora. Isto leva a refletir que ante a ausência da temática supracitada – educação para as relações étnico- raciais – o profissional da educação não terá as condições mínimas para elaborar um repertório de conhecimentos acerca da história e cultura do povo negro, assim como terá as condições necessárias para continuar reproduzindo estereótipos sobre esse grupo étnico.

Na tentativa de se aproximar de uma das possíveis justificativas em torno das deficiências teóricas dos livros analisados, Apple (1986) observa que à semelhança de outros produtos, a comercialização dos livros está condicionada aos ditames do capital financeiro que assume um papel central nas decisões dos editores transformando os livros em mercadorias.

Existe um facto que não se deve perder de vista – o tipógrafo e o livreiro trabalharam, desde sempre e acima de tudo, pelo lucro. A história da primeira empresa conjunta – a FUST e Schoeffer – é prova disso. Tal como os parceiros modernos, os editores do século XV apenas financiavam o tipo de livro que pensavam vender cópias suficientes para darem lucro num período razoável. Não será, pois, de surpreender que o efeito imediato da imprensa fosse, simplesmente, aumentar a circulação daqueles trabalhos que já tinham usufruído de êxito em forma de manuscrito e, muitas vezes, consignar

ao esquecimento outros textos menos populares. Multiplicando os livros por cento e dez mil [em comparação, por exemplo, com a cópia laboriosa de manuscritos], a imprensa alcançou simultaneamente quer um maior volume, quer uma seleção mais rigorosa (FEBVRE; MARTIN, 1976, p. 109, *apud* APPLE, 1986, p. 66).

Deste modo, independentemente da questão relacionada à definição de sua autoria, não se pode conceber o livro destinado ao professor como um simples objeto e documento histórico, mas deve concebê-lo, também, “[...] como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto” (CHOPPIN, 2004, p. 554), sem neutralidade diante das representações sociais apresentadas em sua própria materialidade, nos seus usos e nas práticas de leituras plurais que o caracterizam.

Ao fazer uma abordagem sociológica do currículo e suas implicações na estrutura escolar e social, o escritor norte-americano Apple (1982) apontou em seus estudos que uma educação inserida em um contexto social capitalista tende a estabelecer uma relação com a estrutura econômica, ao passo que o conhecimento tende a ter uma ligação com o poder. Nesta relação entre educação e economia e, do outro lado, o estreitamento entre conhecimento e poder é estabelecido um campo de hegemonia que tende a transmitir o currículo oficial e o currículo oculto para o inculcamento de valores e produção de práticas e expectativas de uma determinada classe.

Seguindo a mesma lógica de pensamento, Silva (1999, p. 46) escreve que “O currículo está estreitamente relacionado com as estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”.

Diante do constatado, com base em Apple (1982), a questão central não é identificar qual o conhecimento é legítimo, mas qual conhecimento é considerado ilegítimo. Para o escritor norte-americano, é imprescindível se atentar as formas pelas quais determinados saberes são tidos como legítimos, em detrimento de outros. E que, por vezes, os saberes ilegítimos são secundarizados por não refletirem os interesses da classe dominante. Neste aspecto, atrevo-me a dizer que diante da ausência da temática relações étnico-raciais nos livros aqui apresentados, pode-se concluir que a referida temática se configuraria do ponto de vista das elites como um conhecimento ilegítimo.

A partir deste quadro é coerente inferir que o objetivo da comercialização dos livros para o uso na formação do professor e professora é o lucro que é obtido na venda. Sendo uma prática que ultrapassa décadas, mas que toma formas cada vez mais sofisticadas de produção, circulação e consumo.

Esta configuração se reflete na materialidade dos livros de teoria e prática do ensino de História dos anos iniciais, em que não se considera a formação do docente, disponibilizando no mercado livros que não abordam temáticas como a da história e cultura negra que é obrigatória conforme prescreve a legislação.

Partindo do pressuposto de que um dos fins desses livros é o lucro, entende-se o porquê de a temática supracitada não ser contemplada nos materiais pedagógicos. Um projeto de formação docente que tem como um de seus fundamentos os princípios de uma educação para as relações étnico-raciais não é atraente para o mercado editorial que, por sua vez, está ligado à lógica capitalista que se funda na exploração e desumanização de grupos étnicos minoritários.

A educação antirracista tem emergido no cenário educacional como uma emergência na medida em que essa perspectiva de formação se opõe a um modelo de formação que legitima a desigualdade social em favor de um grupo seletivo. Uma educação para as relações étnico-raciais,

[...] propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Como é sabido, compete ao Estado instituir, promover e incentivar a promoção de políticas públicas que viabilizem e garantam o acesso, permanência e sucesso de sujeitos negros nos vários espaços sociais. E o acesso, permanência e sucesso é reforçado, dentre outras ações, pela veiculação de representações que positivam a identidade negra, isto é, que exige mudanças nos discursos, gestos, raciocínios, posturas e tratamento em relação à pessoa negra e aceitando a singularidade da cultura e identidade negra.

A aprovação e a paulatina implementação da Lei nº 10.639/03 sinalizam a conquista e ampliação de direitos sociais para a população brasileira. Contudo, entende-se que a sua implementação exige por parte do Estado uma postura de intervenção que propicie condições favoráveis para a edição de livros para professores e professoras que contemplem assuntos como o da igualdade racial, considerando a diversidade brasileira, bem como se contrapondo ao racismo.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de

prossequir nos estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 12).

No que diz respeito aos livros de teoria e prática aqui listados, diria que uma política pública – PNBE do professor – que faz circular nas escolas os livros destinados ao uso docente, deve ter incorporado em sua materialidade conteúdos, indicações de leitura, sugestões de linguagens, conceitos e outros que estejam atravessados pela perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais. Em consequência disto, acredito ser possível que se tenha “[...] professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (BRASIL, 2004, p. 12). Contudo, a edição de livros para pedagogos e pedagogas que abordem a temática supracitada não é o suficiente, antes é uma parte de um trabalho maior.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso investir na formação docente no sentido de além de os professores e professoras terem uma sólida orientação teórico-metodológica na área que pretende atuar, tenham acesso a um modelo de formação que os capacitem não só a compreender a relevância da diversidade étnico-racial, mas também a lidarem positivamente com o assunto.

E, sobretudo, terem a capacidade intelectual de se apropriarem e/ou desenvolverem pedagogias de combate ao racismo a fim de fortalecer a identidade negra e despertar nos brancos a consciência negra. Espera-se que nos cursos de formação de professores e professoras, bem como nos materiais pedagógicos que estão a sua disposição, sejam introduzidas as

[...] análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo, de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 23).

Diante disto, o pedagogo e pedagoga habilitado a lecionar a disciplina de História nos anos iniciais deve exercer a sua autonomia intelectual e profissional forjada em sua formação inicial e continuada, como um sujeito da educação e, portanto, apto a produzir novos conhecimentos. Conhecimentos estes que surgem de suas invenções, criação de projetos, atividades inovadoras, tornando a sala de aula um laboratório de diálogo entre os conhecimentos (ARROYO, 2013). Em suma, o grande desafio dos pedagogos e pedagogas em formação e

atuantes é o de lutar por sua autonomia intelectual durante o processo de formação, bem como por sua criatividade na sala de aula e nos projetos que inventam.

REFERÊNCIAS

FERMIANO, M. B.; SANTOS, A. S. **Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

HIPÓLIDE, M. C. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

SILVA, M.; PORTO, A. **Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

VASCONCELOS, J. A. **Metodologia do ensino de história**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Bibliografia

ABUD, K. M. Um Projeto de Formação Continuada para Professores de História. In: CARVALHO, A. M. P. (org.). **Formação Continuada de Professores: Uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 01, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

CARVALHO, A. M. P. O Que Há em Comum no Ensino de Cada Um dos Conteúdos Específicos. In: CARVALHO, A. M. P. (org.). **Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CRUZ, S. P. S.; NETO, J. B. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50, maio-ago, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kMzvW4fhZ8rWFZJQMFjSkpC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev, 2023.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, nº 3, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf>. Acesso em: 24 fev, 2023.

FONSECA, S. G. Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas (SP): Papyrus, 2003.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev, 2023.

GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: resignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf>. Acesso em: 24 fev, 2023.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MICELI, P. Uma pedagogia da História. In: PINSKY, J. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOTA, T. H. Ensino antirracista na educação básica: uma introdução. In: MOTA, T. H. (org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

PEREIRA, A. A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil”. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, nº 17, 2º sem, p. 25-45, 2011. Disponível em: <https://historiauninove.files.wordpress.com/2017/08/pereira-lei-10639-mov-negro-reavaliacca7ao-do-negro-na-historia.pdf>. Acesso em: 24 fev, 2023.

PAULILO, A. L. Os modos de enunciação nos Manuais de Ensino para professores de História. **Topoi**, v. 11, n. 21, p. 283-302, jul.-dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/8dWz8v6qHsgNm6V6VNv9rGm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev, 2023.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev, 2023.

SANTOS, I. M. A formação de professores e o curso de pedagogia. **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 5, n. 9, jan./jun., 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321956534_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_E_O_CURSO_DE_PEDAGOGIA. Acesso em: 24 fev, 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAPÍTULO 7

PROTAGONISMO JUVENIL: RELATO DE UMA AÇÃO DE INTERVENÇÃO SOCIAL REALIZADA PELOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LOGÍSTICA E ADMINISTRAÇÃO DO CEEPLT LUIZ PINTO DE CARVALHO

Alex Vieira dos Santos

RESUMO

O presente trabalho relata uma experiência de ensino no 3º ano dos cursos de Administração e Logística no contexto da disciplina Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Intervenção Social no CEEPLT Luiz Pinto de Carvalho. O foco do projeto foi aproximar os estudantes dos cursos técnicos com a pesquisa e a solução de problemas sociais vividos por eles, estimulando que os futuros profissionais se posicionassem como protagonistas e desse modo pudessem desenvolver um sentimento de pertencimento na sociedade em que vivem. Desse modo, os estudantes foram convidados a elencar um problema social que estivesse convivendo e através da orientação do docente no papel de mediador, desenvolveram uma campanha de informação na comunidade sobre as causas, consequências e possíveis soluções para os problemas elencados. As atividades foram desenvolvidas durante uma unidade letiva e o produto foi uma campanha informativa com um Instagram e um folder. Ao fim, os educandos tiveram a possibilidade de enxergar seu papel como protagonistas na solução/amenização de problemas que se apresentavam em suas respectivas comunidades e, por outro lado, foi trabalhado o contexto da pesquisa na educação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo Juvenil. Mundo do Trabalho. Intervenção Social. Educação Profissional.

1. O CONTEXTO DA ESCOLA, DOS CURSOS, DOS ESTUDANTES E DA DISCIPLINA.

O Centro Estadual de Educação Profissional em Logística e Transportes Luiz Pinto de Carvalho é uma escola situada em São Caetano, bairro da periferia de Salvador. Atualmente a escola oferece a modalidade de educação profissional integrada ao médio para os cursos de Logística, Administração, Eletrotécnica, Edificações e Eletromecânica. Os cursos são estruturados mesclando disciplinas da base comum nacional com as disciplinas do eixo tecnológico durante três anos de duração dos cursos. Espera-se que ao final o educando tenha uma formação técnico científica aliada à sua posição como cidadão no contexto da sociedade em que está inserido. Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Intervenção Social, doravante denominada MTEIS, é uma das disciplinas que compõe a matriz curricular, tendo uma carga horária de duas horas-aula por semana, que dentre outros aspectos, possibilita trabalhar com os educandos temáticas transversais para além do que está posto no currículo. O perfil dos educandos se caracteriza por moradores do bairro e regiões adjacentes, que estão no último ano

de sua formação profissional em meio a transição para o mercado de trabalho e/ou entrada para o ensino superior.

2. COMO FOI PENSADA A AÇÃO DE INTERVENÇÃO SOCIAL NA DISCIPLINA MTEIS

Buscando que os estudantes possam articular os conhecimentos adquiridos durante o curso profissional em um contexto de resolução de problemas sociais, foi estruturada uma atividade em que os estudantes tinham como objetivo elencar um problema social que estivesse presente em sua realidade (escola, família, rua, bairro etc.) e que através dos conhecimentos técnicos, pudessem analisar e desenvolver uma campanha informativa, no âmbito da intervenção social, a fim de conscientizar a comunidade sobre tais problemas.

A atividade se materializou em um momento em que os estudantes se deparam com as diversas transformações sociais e tecnológicas que se apresentam à sua frente e a necessidade da formação de atitudes e valores que possam proporcionar que eles participem ativamente como cidadãos/sujeitos e desse modo possam viver de forma autônoma no cenário exposto (CANÁRIO, 2006; GOMES, 2012; AZEVEDO, 2020). Nesse sentido o conceito de protagonismo, do grego *protagonistas*, se apresenta como um fator de crucial importância na formação cidadã e educacional desse estudante. Tornar o estudante o protagonista significa alçar ele à posição de ator principal, ou aquele que ocupa o lugar principal no processo. Já o protagonismo juvenil, aquele ensejado no presente relato, mesmo dentro das diversas nuances conceituais em que é apresentado, estabelece caminhos diversos para que o estudante em sua formação técnica possa dar vazão a questionar/analisar tanto as mazelas que os cercam quanto a suas angústias pessoais, colocando o mesmo como centro no processo de aprendizagem. (COSTA, 2001)

No *google classroom* da turma, espaço virtual para socialização das informações, foi publicado um edital da atividade que constavam, dentre outras informações, as regras e o cronograma das principais etapas a serem realizadas. Neste mesmo edital constava ainda qual seria o produto e qual o caminho a ser trilhado pelas equipes no decorrer da atividade. Foi proposto que no percurso ocorresse uma divulgação online do que estava sendo desenvolvido através de um Instagram criado pela equipe e ao final uma distribuição de um folder informativo sobre o problema escolhido. Importante salientar que o docente/mediador estaria monitorando/repostando as atividades desenvolvidas no Instagram através de uma conta criada especialmente para essa finalidade. O quadro 01 nos trás o cronograma das atividades no edital.

Quadro 01: Cronograma das atividades que foi apresentado no edital do trabalho.

DATAS	O QUE ENTREGAR?	ONDE ENTREGAR?	QUEM ENTREGA?
08 a 16 de junho	Adicionar Professor	Instagram	Alunos Individualmente
08 de junho a 31 de agosto	Responder Enquetes e perguntas	Instagram	Alunos Individualmente
Até 17 de junho	Criar Instagram	Instagram	Equipe
Até 16 de junho	Primeira ideia de Tema (Problema)	Mural do Google Sala de Aula	Equipes
Até 20 de junho	Primeiro Story	Instagram	Equipes
Até 12 de julho	Primeira Postagem	Instagram	Equipes
Até 18 de julho	Introdução - Problema	Instagram	Equipes
18/07 a 22/08	Reuniões /Aulas	Sala de Aula	Prof. E Equipes
Até 22 de julho	Desenvolvimento - Ações 01	Instagram	Equipes
Até 29 de julho	Desenvolvimento - Ações 02	Instagram	Equipes
Até 05 de agosto	Desenvolvimento - Ações 03	Instagram	Equipes
Até 18 de agosto	Conclusões e Produto	Instagram	Equipes
Até 19 de Agosto	Apresentação dos RESULTADOS em Sala de Aula - Parcial do Folder	Sala de Aula	Equipes
Ate 26 de Agosto	Apresentação do RESULTADOS em Sala de Aula	Sala de Aula	Equipes
Até 27 de agosto	Correção do Instagram pelo professor	Instagram	Equipes
Até 28 de agosto	Entrega Final do FOLDER	Google Sala de Aula	Equipe

Fonte: Autoria própria a partir do edital da atividade (2022).

Esse cronograma foi proposto para que servisse como um caminho a ser trilhado pelas equipes durante suas respectivas jornadas. Ainda no edital, estavam as especificações para confecção dos Folders:

Folder Informativo para conscientização dos envolvidos diretamente com os problemas estudados por cada equipe. O modelo do folder deve seguir o padrão A4 na direção paisagem. (Utilizem sua conta google no Canvas para realizar essa etapa). O folder, deve constar a apresentação do problema estudado, com comprovação de sua existência. Os principais pontos sobre o problema (Causas, efeitos e conexões com a sociedade) e o que a LOGÍSTICA/ADMINISTRAÇÃO pode fazer para conscientizar/solucionar o problema (EDITAL DO TRABALHO, 2022 p. 2).

O edital trazia ainda o canal de comunicação ao qual os estudantes poderiam tirar suas dúvidas, como deveria ser o Instagram da equipe (o que publicar, nomenclatura, paleta de cores etc.) e ao final quais seriam as regras de convivência no Instagram e no google *classroom*, tais como: a) O Instagram é exclusivamente sobre o trabalho; b) Proibido postar mensagens com conteúdos de brincadeiras, piadas, racismo, pornografia, ou ativismo político; c) Proibido qualquer tipo de correntes, até mesmo aquelas de utilidade pública e d) Proibido qualquer tipo de propaganda, mesmo sendo relativa ao tema do grupo.

3. A DINÂMICA DA MEDIAÇÃO E COMO SE DEU O PROCESSO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA/AMBIENTE VIRTUAL.

As atividades foram divididas em dois momentos, um primeiro da participação dos estudantes em sala de aula, onde foram realizadas reuniões previamente agendadas pelo docente com as equipes para que fossem sanadas dúvidas e um outro momento no ambiente virtual onde eram expostas as pesquisas e que também não deixava de ser um espaço para dirimir dúvidas. Nesse aspecto, entende-se como ambiente virtual tanto o Instagram, com dúvidas tiradas via direct, bem como o *google classroom*, onde existia um fórum provocado por questões chaves sobre a temática, como se pode observar na figura 01.

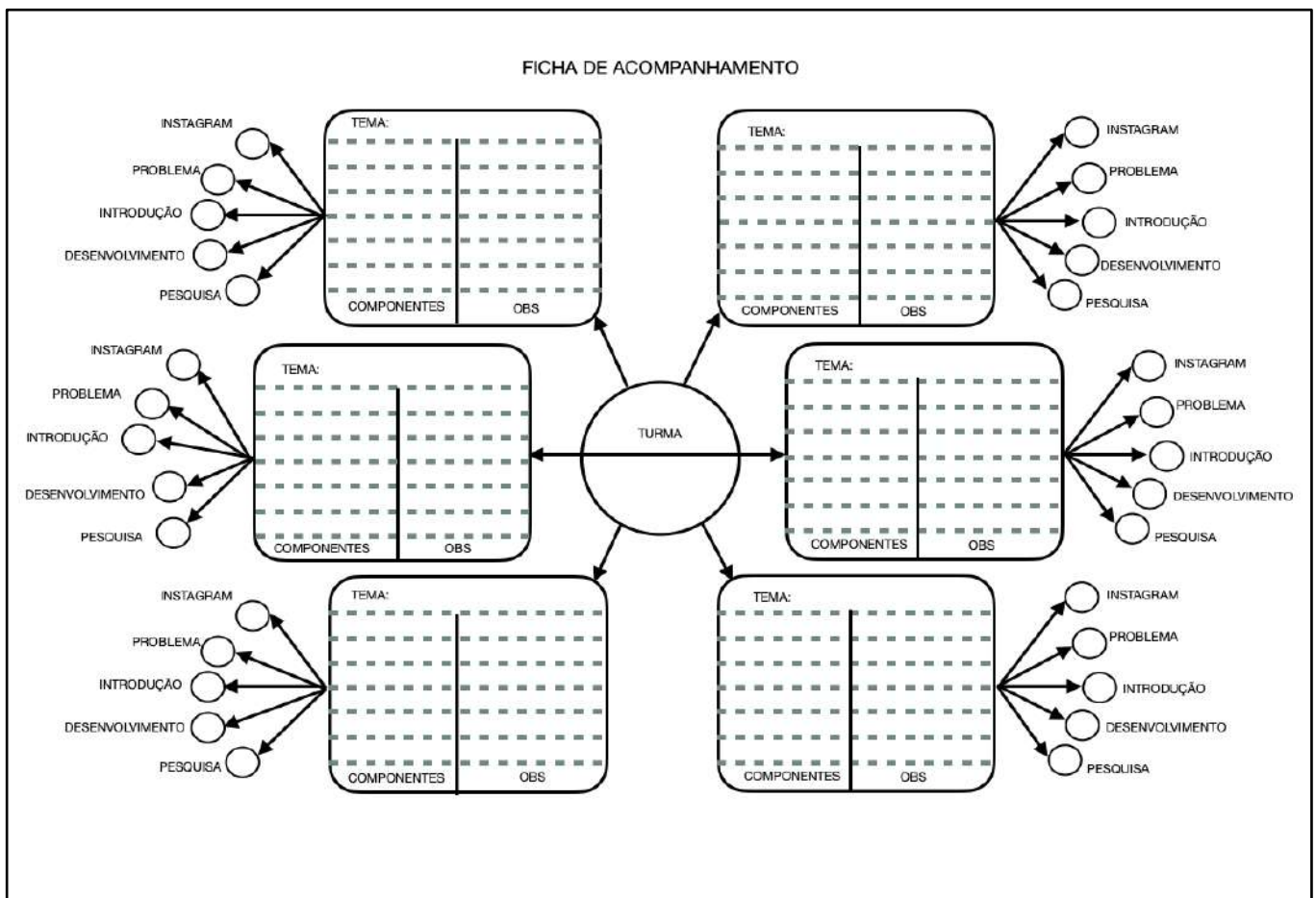
Figura 01: Fórum de Perguntas e Respostas no *Google Classroom* de uma das turmas envolvidas na atividade.



Fonte: Autoria própria (2022).

Após as equipes definirem seus respectivos problemas de pesquisa expondo os motivos e quais os critérios que foram adotados para a escolha, procedeu-se com a criação do Instagram e o acompanhamento em sala de aula por parte do docente responsável com a utilização de uma ficha de acompanhamento demonstrada na figura 02.

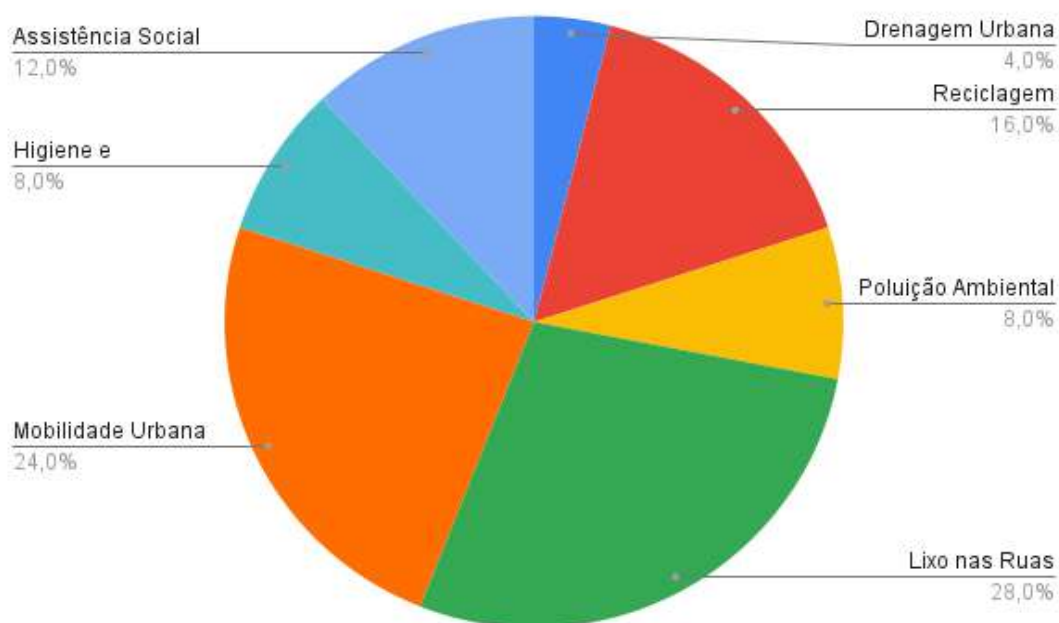
Figura 02: Ficha de acompanhamento dos alunos.



Fonte: Autoria própria (2022).

As postagens no Instagram eram tanto no feed, quanto nos stores, sendo obrigatória a marcação do professor e de quaisquer envolvidos para tomada de conhecimento. Muitos temas abordados pelos educandos foram recorrentes, pois estavam presentes na vida da maioria dos estudantes, tanto que em alguns casos, ocorreu a mudança de tema em algumas equipes, visando a não repetição do tema na mesma comunidade, salientando que essa foi uma opção das equipes e não uma imposição do docente mediador, já que poderiam surgir olhares (soluções) diversos sobre o mesmo problema. O gráfico 1 nos traz a distribuição dos temas no conjunto de turmas envolvidas na atividade, a saber: 04 turmas de logística e 01 turma de administração.

Gráfico 1: Distribuição dos temas (problemas) abordados pelas turmas.

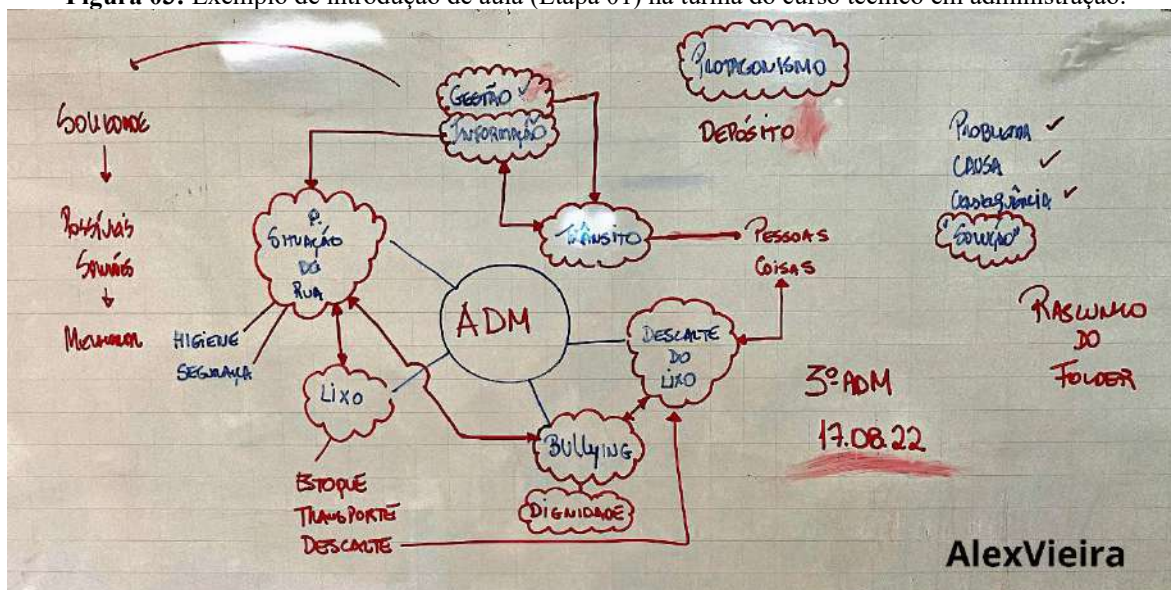


Fonte: Autoria própria (2022).

A partir dos dados levantados no gráfico 01 foi possível inferir que dentre os problemas que mais incomodavam os educandos, estavam aqueles ligados à mobilidade urbana e ao descarte irregular do lixo nas ruas. Foi ponto crucial durante as reuniões realizar uma mediação interligando os pontos chaves entre os problemas escolhidos e os respectivos cursos técnicos (suas disciplinas) e o papel do protagonismo juvenil como forma de intervenção social. No decorrer da unidade os educando foram realizando suas pesquisas de campo para estabelecer as causas/consequências para então irem à busca de possíveis soluções/amenizações através dos conhecimentos adquiridos durante suas respectivas trajetórias na formação profissional.

A correlação dos problemas escolhidos com as disciplinas curriculares foi de fundamental importância para que os educandos pudessem estabelecer correspondências entre o que é estudado em sala de aula e sua aplicabilidade em uma situação real de solução de problemas (Vide figura 03). Do lixo acumulado na Rua Melo Moraes Filho na Fazenda Grande do Retiro até o descarte irregular do lixo eletrônico nas residências, passando pela questão das pessoas em situação de moradia de rua e o abandono de animais, os problemas foram analisados à luz dos respectivos cursos que os educandos estavam cursando.

Figura 03: Exemplo de introdução de aula (Etapa 01) na turma do curso técnico em administração.



Fonte: Autoria própria (2022).

No contexto da orientação, além dos aspectos inerentes a disciplina MTEIS, foi trabalhado em sala a possibilidade de realização de entrevistas estruturadas, pesquisa de campo e pesquisa documental, sendo enfatizado que existem limites sobre o que podia ser publicado, as restrições ao uso de imagem, a informações não verificadas e a necessidade dos cuidados ao se transitar pelo bairro devido ao flagelo social do crime (furtos e congêneres). O acompanhamento de uma atividade dessa magnitude ocupa o tempo de aula com o percentual de 30% para explanações e considerações gerais e o restante do tempo para reunião com os grupos, sendo duas equipes por aula. O quadro 02 traz de uma forma simplificada o modelo de estruturação da aula que foi adotado para a atividade.

Quadro 02: Sugestão de estruturação da aula para desenvolvimento das atividades.

ETAPA	MOMENTO DA AULA	TEMPO DA AULA (%)
Etapa 01	Explanação Geral	20
Etapa 02	Reunião - Equipe 01	35
Etapa 03	Reunião - Equipe 02	35
Etapa 04	Comentários Finais / Dúvidas gerais	10

Fonte: Autoria própria (2022).

Nesse sentido optou-se pela existência de dois momentos de explanação geral com a turma, buscando desse modo reforçar a ideia de unidade entre os temas (problemas) escolhidos por cada equipe e o contexto da formação técnica, sempre salientando que a atividade perpassava a necessidade de aplicação de conhecimentos científico/tecnológicos para que viesse a possibilidade de ocorrer mudanças no bem-estar social e individual. Assim procedendo,

buscou-se atingir algo similar ao que preconiza Delors (1998) em seu relatório Educação, um tesouro a descobrir, quando ele modela o que seria uma educação para uma sociedade pós-moderna em seus quatro grandes eixos, a saber: a) Aprender a ser; b) Aprender a conviver; c) Aprender a fazer e d) Aprender a aprender (DELORS, 1998; 2001)

As reuniões ocorreram durante seis semanas e nesse mesmo período os educandos foram desenvolvendo suas ações de pesquisa e divulgação, bem como organizando o que seria o folder de caráter informativo sobre o tema (problema) pesquisado. Passadas as reuniões e tendo um panorama do acompanhamento das turmas, nos dois últimos encontros foi estabelecido que ocorreria uma primeira entrega do folder para conferência/ajustes e que a versão final seria entregue via *google classroom* em local específico determinado pelo mediador. A divulgação do trabalho realizada pelo Instagram, ao final da atividade, transcorreu como esperado, tendo um percentual mínimo de equipes que atrasaram o início da atividade e/ou não seguiram as recomendações descritas no cronograma apresentado no edital. A figura 04 traz alguns exemplos de *instagrans* criados pelos educandos.

Figura 04: Da esquerda para Direita: Instagram do professor e dois outros criados pelas equipes.



Fonte: Recortes a partir de *instagrans* publicados como um dos produtos da atividade (2022).

No total, foram publicados 25 *instagrans* com participação de 100% das equipes nesta etapa, tendo 80% com uma avaliação satisfatória em relação ao número de postagens e abordagem dos temas/conteúdos. Já no que tange a participação dos educandos no Fórum do *google classroom*, um percentual de 70% dos grupos foi atuante e buscaram um aprofundamento sobre os conteúdos curriculares abordados transversalmente na atividade, tais como: ética, intervenção social, protagonismo juvenil e mercado de trabalho.

Sobre as concepções trazidas pelos educandos em relação ao que estava sendo discutido no Fórum do *google classroom*, em um dos relatos um educando responde em relação à

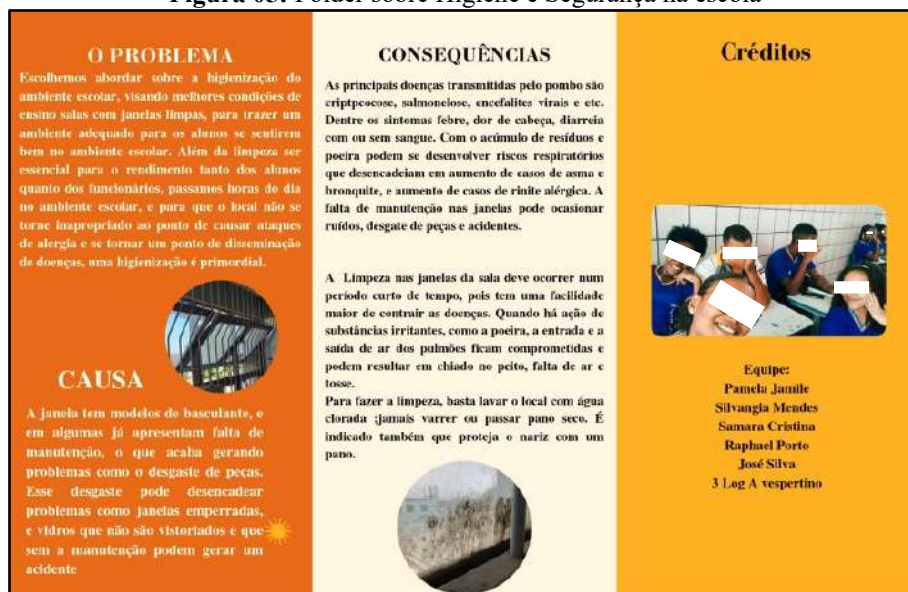
intervenção social, conceituando que ela se traduz em um conjunto de ações que se caracterizam por ser: “[...] um ato onde um grupo de pessoas se unem muitas das vezes pra ajudar um amigo, por exemplo na educação, em questão de saúde, assistência social e etc.” (ALUNO 1, 2022, relato online concedido em 30/07/2022). Outro relato conceitua a intervenção social como um conjunto de: “contribuições voluntárias, que a sociedade se mobiliza, organizando e desenvolvendo projetos e ações sociais para transformar determinada realidade para o bem comum sem fins lucrativos” (ALUNO 2, 2022, relato online concedido em 04/07/2022).

Foi no espaço do Fórum que os educandos puderam expor e compartilhar com seus pares o que pensavam sobre os conceitos estudados. Em outro tópico o tema trabalhado foi o da dimensão social da profissão que os estudantes iriam atuar futuramente e os relatos trazem depoimentos que personificam o protagonismo juvenil como central nos discursos. Segundo um dos estudantes, no futuro ele pretende: “[...] seguir na área de Banco de Dados, com isso, a minha dimensão se resume a segurança e a importância dos dados pessoais dos indivíduos que não tem conhecimento prévio sobre a LGPD¹⁰” (ALUNO 3, 2022, relato online concedido em 31/07/2022). Outro aluno reforça que: “Minha futura profissão foca na área da saúde e com isso na contribuição relevante na ajuda de pessoas com necessidades de cuidados [...] Ressaltando em uma diminuição na desigualdade social de melhores cuidados para indivíduos de baixa renda.” (ALUNO 4, 2022, relato online concedido em 04/07/2022).

Tais relatos serviram também para que o docente pudesse tomar conhecimento de pontos a serem tratados nas reuniões como possíveis controvérsias no que tange conceitos ou concepções sobre os temas abordados. A figura 05 traz um exemplo de folder informativo entregue pelos educandos ao final da atividade.

¹⁰ A LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados - Redação dada pela Lei nº 13.853, de 2019) demanda esforços para garantir a proteção e segurança de dados pessoais e sensíveis quando houver (a) tratamento de dados pessoais no Brasil; (b) tratamento com objetivo de oferecer ou fornecer bens e serviços à indivíduos localizados no Brasil ou o tratamento de dados e (c) coleta de dados pessoais no Brasil.

Figura 05: Folder sobre Higiene e Segurança na escola



Fonte: Equipe de estudantes do curso de logística do CEEPLTLPC (2022).

A entrega do produto foi um momento que gerou uma queda na participação dos estudantes, tendo atingido a ordem de 60% de participação dos estudantes. Tal queda pode ter diversos fatores, dentre estes a coincidência com a semana que precedeu a realização das provas na escola, o que pode ter acarretado um *delay* na entrega de algumas equipes. Outro aspecto observado e relatado pelos educandos foi a intensa carga de atividades pelo número de disciplinas, bem como a aproximação da data de entrega dos Trabalhos de Conclusão de Cursos para boa parte dos educandos que não conseguiram estagiar em suas respectivas áreas. Mesmo tendo esses percalços e com atraso de no máximo 1 semana, dos 40% que não tinham entregado, cerca de 50% conseguiram realizar a etapa final com a entrega do folder informativo. A figura 06 traz mais um exemplo de folder entregue ao final da atividade.

Imagem 06: Folder sobre o acúmulo do lixo em uma rua do Bairro de Boa Vista de São Caetano.



Fonte: Equipe de estudantes do curso de logística do CEEPLTLPC (2022).

4. IDAS E VINDAS NA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

O ato de se tornar consciente, ou seja, de obter informação, de ter conhecimento sobre algo ou de transmiti-lo para outra pessoa é a definição mais ampla que se pode ter sobre a conscientização e é partindo desse pressuposto que ao fim da atividade, o produto, a campanha de informação, foi organizada pelos educandos como uma forma de intervenção social no campo do protagonismo juvenil. De certo, realizar uma atividade no campo da educação profissional tendo o atual cenário de retorno pós-pandêmico como pano de fundo não foi tarefa das mais fáceis.

Dentre as dificuldades enfrentadas no decorrer da atividade, a efetiva participação dos integrantes nas equipes foi um ponto observado, bem como o entendimento do estudante sobre o que é o ato da pesquisa, suas características e finalidades. Neste ponto, para que futuras atividades venham a ter maior sucesso, é necessário que exista uma efetiva participação da coordenação pedagógica nos direcionamentos de uma organização curricular para que esta reforce junto aos docentes a importância de se trabalhar o conceito de pesquisa, em especial, nas disciplinas de suporte como Metodologia do Trabalho Científico, Projeto Experimental I e Projeto Experimental II¹¹. Tal reforço para se elevar a pesquisa a um patamar de ponto focal, se traduz em um ganho incremental para um melhor desempenho dos estudantes no desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso com um rigor mais científico e técnico e uma qualificação do estudante na resolução de problemas.

Ademais, desenvolver no estudante um senso de responsabilidade social, participação, identidade, cidadania ou mesmo autonomia, no contexto do protagonismo juvenil, perpassa novas atitudes em sala de aula e nesse ínterim, a opção pela utilização de ferramentas *online* no contexto do ensino e da aprendizagem, se demonstrou um caminho fértil para uma nova dinâmica em relação ao que se pretendia estudar, bem como uma outra via de abordagem metodológica, dentre as diversas existentes, que podem ser implementadas na escola pelos docentes.

No curso do que foi positivo durante a realização da atividade, mesmo não sendo mensurável, foi notável o entusiasmo de uma considerável parte dos educandos quando da possibilidade de lidar com os problemas que estavam próximos a suas vidas e por outro lado,

¹¹ Importante ressaltar que a escola não dispunha no momento de desenvolvimento da atividade de articulador de área técnica nem de coordenação pedagógica nos turnos matutino e vespertino.

terem a possibilidade de interagir com a sociedade através das redes sociais que tanto utilizam para fins de entretenimento e agora, através da atividade, vislumbravam a possibilidade de uma utilização para fins de (in)formação social. Importante ressaltar que o presente trabalho se apresentou como um caminho alternativo para a abordagem do currículo de MTEIS na educação profissional a fim de potencializar o papel do educando-cidadão e a sua práxis como profissional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. *et al.* **Simulating the potential impact of Covid-19 school closures on schooling and learning outcomes.** Washington, DC: World Bank, 2020.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador.** Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática.** 2a Ed. FTD: São Paulo, 2006.

DAGNINO, R.; BRANDÃO, F. C.; NOVAES, H. T. **Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social.** In: Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Fundação Banco do Brasil, Rio de Janeiro: 2004. DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

GOMES, M. H.; MARTINS, H. O. **A ação docente na educação profissional.** São Paulo: Editora SENAC, 2004.

GOMES, C. **A educação em novas perspectivas sociológicas.** 4. ed. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Gen, 2012.

INTRODUÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO. **Caderno do professor.** Volume 1, ensino médio, SP, 2014.

MORAN, J. **Novas tecnologias e o reencantamento do mundo.** Re- vista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, set.-out., 1995.

SOUZA, R. P.; MOITA, F. M.C.; CARVALHO, A. B. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

RELATOS *ONLINE* NO FÓRUM DO GOOGLE *CLASSROOM*

ALUNO 1. MTEIS 03 - Para você o que é a INTERVENÇÃO SOCIAL? - Fórum no Google *Classroom*. Fórum mediado por Alex Vieira dos Santos. Salvador, 30 de julho de 2022.

ALUNO 2. MTEIS 03 - Para você o que é a INTERVENÇÃO SOCIAL? - Fórum no Google *Classroom*. Fórum mediado por Alex Vieira dos Santos. Salvador, 04 de julho de 2022.

ALUNO 3. MTEIS 04 - Para você, qual a DIMENSÃO SOCIAL de sua futura profissão? - Fórum no Google *Classroom*. Fórum mediado por Alex Vieira dos Santos. Salvador, 31 de julho de 2022.

ALUNO 4. MTEIS 04 - Para você, qual a DIMENSÃO SOCIAL de sua futura profissão? - Fórum no Google *Classroom*. Fórum mediado por Alex Vieira dos Santos. Salvador, 04 de julho de 2022.

CAPÍTULO 8

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DOS ANOS INICIAIS

Alexandre Flávio Anselmo
Francely Dantas de Sousa Medeiros
Eliane Pereira Leite
Alessandra Miranda Mendes Soares

RESUMO

A Educação inclusiva estabelece que todos os alunos devem aprender juntos, respeitando os seus limites e as diferenças, de tal modo que sejam capazes de desenvolver suas habilidades e competências, tornando-se sujeitos autônomos na construção de suas aprendizagens. O objetivo deste trabalho consistiu em descrever um relato de experiência na perspectiva inclusiva do processo de alfabetização em uma turma dos Anos Iniciais de uma escola pública do município de Patos – PB. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa descritiva realizada em uma turma do 4º ano da escola CIEP II Anésio Leão/Miguel Motta, composta por 23 alunos, sendo dois da Educação Especial. A proposta da aula consistiu em realizar a leitura do texto “O mutirão da limpeza”, sendo dividida em quatro momentos distintos (preparação do ambiente para a experiência de leitura; organização dos alunos para o jogo do dado; escolha da palavra a ser lida e classificação; leitura do texto). Para a análise dos dados utilizou-se o relato de experiência da professora entrevistada e aplicação de um questionário semiestruturado que versavam sobre as práticas pedagógicas e das percepções da docente após a aula realizada. Mediante o relato de experiência da docente, pode-se considerar que essas atividades são sempre mais proveitosas e participativas auxiliando no processo de ensino-aprendizagem de cada criança; a turma é heterogênea no domínio da capacidade leitora, apresenta leitores fluentes, leitores de frases e leitores de palavras, porém um aluno não consegue ler; os alunos participaram com bastante entusiasmo, realizando a leitura e o estudo do texto com mais facilidade, uma vez que já tinham o conhecimento da leitura de cada palavra, o que ajudou na compreensão do texto. Em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas, realizaram a atividade apresentando dificuldade na parte da leitura. Portanto, a inclusão é um desafio e o relato da experiência da professora revela-nos uma perspectiva de inclusão através da leitura no processo de alfabetização dos alunos no ambiente de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Leitura. Ensino-aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é o processo por meio do qual as instituições de ensino se adaptam para poderem incluir, em seus ambientes, pessoas com deficiências e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis nesses ambientes (SASSAKI, 1999, p. 12). De acordo com esse conceito, Buzetti (2014, 1) reforça que para incluir os alunos com deficiências no ambiente social da sala de aula, as práticas educacionais devem ser alteradas no sentido da valorização da heterogeneidade humana, o que implica a aceitação individual de todos os alunos de acordo com suas condições pessoais.

Anjos, Vasconcelos e Caliman (2021, p. 281) mediante a concepção de educação inclusiva foi gerada historicamente na defesa dos direitos de cidadania, ancorada nos princípios de justiça social, equidade e valorização das diferenças.

Assim, desde a década de 1990, o Brasil assumiu o compromisso de instituir políticas para promover a educação para todos, especialmente após assinar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), que recomenda a promoção de uma educação inclusiva em que todos os alunos, com ou sem deficiência, passam a estudar juntos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, assegura o direito de todos a educação sem exceção. No capítulo V em que trata da Educação Especial, afirma que “entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

O aluno com necessidade educacional especial deve ser respeitado dentro de sua individualidade e o ensino ofertado deve ser de qualidade. A resolução CNE/CEB nº2 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, art. 2, descreve que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo a mesma organizar-se para o atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)”.

A garantia de um ensino de qualidade para todos, independentemente de suas necessidades é o que visa à educação inclusiva. No entanto, Magalhães (2009, p. 159) chama-nos a atenção afirmando que na escola as pessoas não aprendem da mesma forma, é preciso lutar por um currículo que leve essas diferenças em consideração. A mesma autora reforça afirmando que reconhecemos a inclusão escolar, como movimento e paradigma, que não diz respeito unicamente à escola. Contudo, somos cômicos de que em seu interior, a inclusão se processa nas práticas curriculares cotidianas, explícitas ou implícitas. A autora destaca que a maneira que as instituições escolares organizam e vivenciam seu currículo, tem impacto direto no atendimento das pessoas com deficiência nesse ambiente, que tendem a incluí-las ou a excluí-las.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, disposto no art. 2, inciso III, discorre sobre um conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade (BRASIL, 2020).

Para Maia *et al.* (2021, p. 86), a inclusão de fato, com oportunidades de aprendizagem equitativas e o respeito pelo tempo de aprendizagem de cada um é o que provavelmente o que toda instituição de ensino inclusiva procura ofertar.

Nesse sentido, as estatísticas mostram que alunos do Ensino fundamental concluem essa etapa escolar com as habilidades de leitura e escrita não consolidadas, contribuindo para problemas ligados à evasão, baixo autoestima e diferentes formas de rebeldias no ambiente escolar e fora dele. Dessa forma, pensar atividades exequíveis e contextualizadas com a realidade dos alunos podem colaborar para construção de espaços e aprendizagens mais inclusivos e significativos para os alunos, diminuindo assim os problemas decorrentes deles.

Os resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) revelam a necessidade de uma atenção e ação para o trabalho no tocante às competências de leitura e escrita na escola de modo a fortalecer e colaborar para efetivação da alfabetização no tempo certo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever.

Na mesma linha de pensamento, a Política Nacional de Alfabetização destaca a atenção no tocante a aquisição de conhecimentos básicos para o desenvolvimento da competência leitora, e assim assevera: “sem saber ler com compreensão, escrever corretamente e sem dominar conceitos básicos de matemática, a criança não conseguirá percorrer com êxito sua trajetória escolar” (BRASIL, 2019, p. 5). Assim, é emergente a necessidade de discutir a aprendizagem como estratégia no ambiente escolar na perspectiva inclusiva, valorizando as muitas experiências exitosas realizadas nas salas de aula e as reflexões críticas que promovam ajustes colaborativos para a conduta metodológica da área à qual pertencem, favorecendo desse modo o aluno no seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Portanto, o objeto deste trabalho consiste em descrever um relato de experiência na perspectiva inclusiva do processo de alfabetização em uma turma dos Anos Iniciais de uma escola pública do município de Patos – PB.

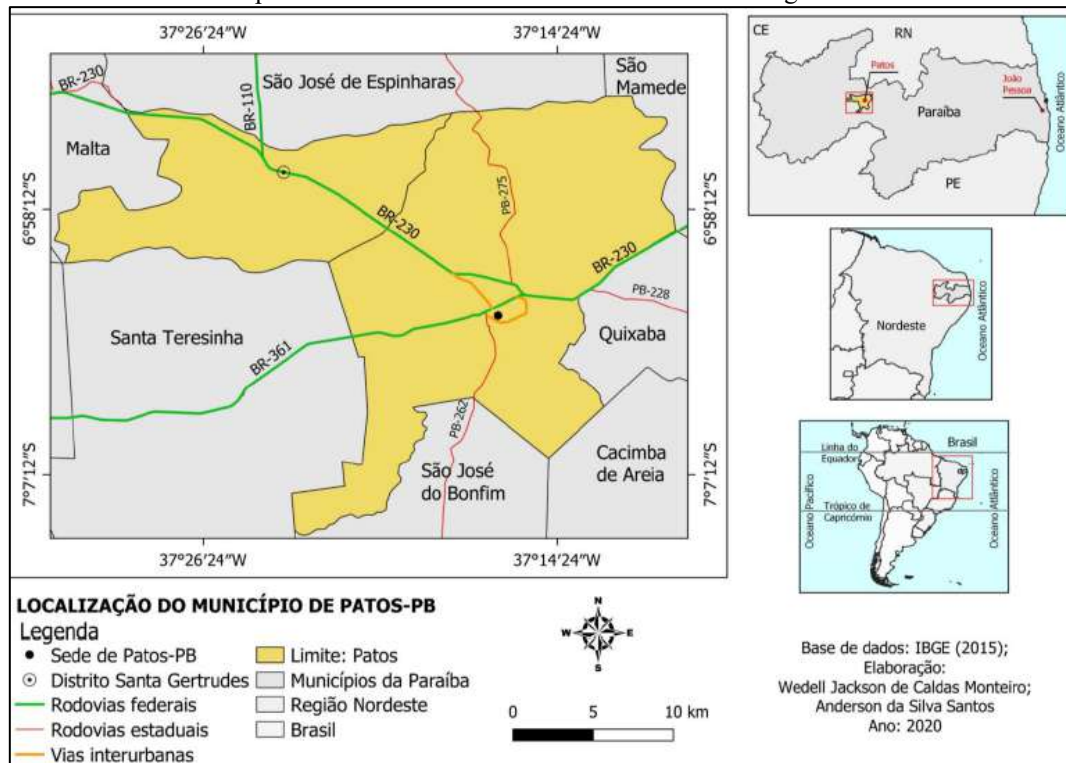
2. MATERIAL E MÉTODOS

2.1 Caracterização da unidade escolar

A Escola Municipal de Ensino Fundamental CIEP II Anésio Leão/Miguel Motta está localizado no município de Patos – Paraíba (Figura 01), sob as coordenadas 07° 01’ 28’’ de latitude sul e 37° 16’ 48’’ de longitude oeste, com altitude de 242 metros. Do ponto de vista

geográfico, o município limita-se ao norte com São José de Espinharas e São Mamede, ao sul com Santa Terezinha e Cacimba de Areia, a leste com Quixaba e Cacimba de Areia, e a oeste com Santa Terezinha e Malta.

Figura 01: Localização do município de Patos, destacando-se (em amarelo), onde está localizada a Escola Municipal Ensino Fundamental CIEP II Anésio Leão/Miguel Motta.



Fonte: Monteiro (2021, p. 36).

A escola está localizada no espaço urbano a Rua Euclides Franco, no bairro São Sebastião (Figura 02), em uma área de vulnerabilidade social no espaço urbano e atende crianças e adolescentes nas etapas de ensino infantil e fundamental, na modalidade de ensino regular, com aproximadamente 200 alunos matriculados segundo dados do censo escolar 2021, destas 11 são da Educação especial.

Figura 02: Visão parcial externa da escola.



Fonte: Autoria própria (2022).

A escola apresenta uma estrutura formada por sete salas de aulas, sala de diretoria, secretaria, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório, despensa, almoxarifado e pátio descoberto. Ainda apresenta alimentação escolar para todos os alunos, água filtrada, água e energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado a coleta periódica e acesso à internet. A escola ainda conta com os equipamentos de TV, DVD, impressora, aparelho de som e projetor multimídia (Datashow).

2.2 Caracterização da pesquisa

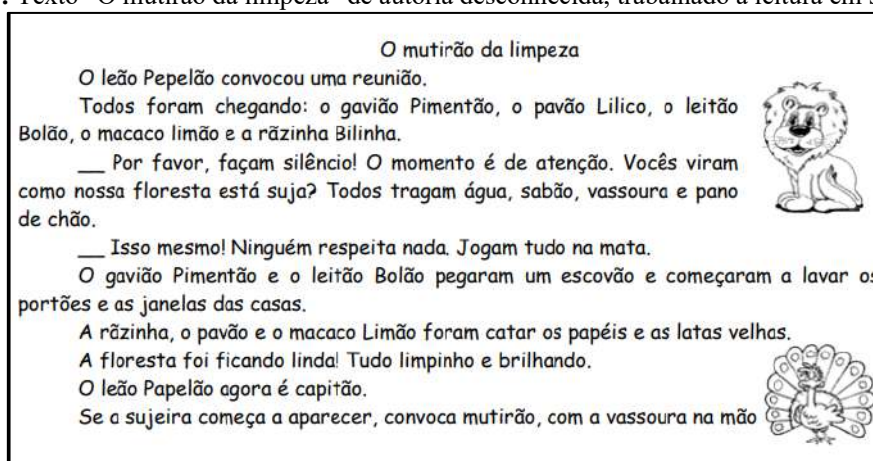
O presente trabalho trata-se de uma pesquisa descritiva, pois de acordo com Gil (2008, p. 28), aborda a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Para Vergara (2000, p. 47), a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza.

A pesquisa também constitui-se em um estudo de caso. Segundo Yin (2001) é o tipo de pesquisa no qual um caso (fenômeno ou situação) é estudado em profundidade para obter uma compreensão ampliada sobre outros casos similares. Os estudos de caso descritivos procuram apenas apresentar um quadro detalhado de um fenômeno para facilitar a sua compreensão, pois não há a tentativa de testar ou construir modelos teóricos.

2.3 Procedimentos metodológicos

A aula foi desenvolvida em uma turma do 4º Ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, turma “A”, turno manhã da escola CIEP II Anésio Leão/Miguel Motta. A proposta da aula consistiu em realizar a leitura do texto “O mutirão da limpeza”, de autor desconhecido (Figura 03).

Figura 03: Texto “O mutirão da limpeza” de autoria desconhecida, trabalhado a leitura em sala de aula.



Fonte: Oliveira e Rossi (2020, p. 93).

Para a elaboração da atividade da experiência leitora foram necessários quatro etapas distintas, são elas:

- **1ª ETAPA:** Preparação do ambiente de experiência leitora, onde todas as palavras do texto foram escritas em fichas individuais e espalhadas no chão da sala de sala para que ficassem visível aos olhos de todos;
- **2ª ETAPA:** Organização dos alunos em duplas para jogar o desafio do jogo do dado. Nesse desafio, o aluno que tirasse o número maior no dado seria a primeira a escolher a palavra que estava no chão e faria a leitura da mesma. Em seguida, o outro aluno da disputa faria sua escolha da sua palavra;
- **3ª ETAPA:** Cada palavra lida é colocada em um mural obedecendo sua classe gramatical (substantivo, adjetivo ou verbo) e/ou sua classificação quanto ao número de sílabas (monossílabo, dissílabo, trissílabo);
- **4ª ETAPA:** Leitura individualizada e compartilhada do texto. Avaliação através da oralidade, autonomia e confiança.

2.4 Análise dos dados

Para a análise dos dados utilizou-se o relato de experiência em si vivenciadas pela professora que atua na instituição de ensino mencionada, com ênfase ao *modus operandi* das

práticas pedagógicas e das percepções da docente e aplicação de um questionário semiestruturado que versavam sobre as percepções dos alunos após a realização da aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O perfil dos sujeitos envolvidos

A turma do 4º ano “A” da Escola Municipal de Ensino Fundamental CIEP II Anésio Leão/Miguel Motta é composta por 23 alunos, sendo dois alunos com necessidades educacionais específicas (Quadro 01) e que são acompanhados na sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com o profissional de apoio escolar em sala de aula. A turma é regida por uma professora pedagoga que conduz as aulas e as disciplinas curriculares (Quadro 02).

Quadro 01: Caracterização dos alunos participantes.

Nomes	Idade	Descrição dos alunos
João	10 anos	Possui transtorno mental sob CID 10 F84.0. O aluno considerado não verbal, apresentando na sua oralidade alguns sons como vogais, do próprio nome e do nome do irmão. É um aluno com pouca coordenação motora fina, apresentando agressividade ao realizar algumas tarefas, e muitas vezes com os colegas em sala. Tem facilidade de realizar atividades com fichas.
Maria	10 anos	Apresenta sinais cutâneos de Neurofibromatose tipo I, associado a um atraso neuropsicomotor, glioma do nervo óptico, deficiência de mielinização encefálica e cisto pineal. CID – Q85.0. A aluna apresenta dificuldades de concentração principalmente quando está realizando atividade de escrita, nestes momentos a aluna sempre fixa o olhar em direção oposta a atividade. A aluna é bastante participativa em todas as atividades propostas, consegue ler palavras dissílabas com sílabas simples e realiza as atividades orais com mais facilidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quadro 02: Caracterização da professora participante.

Nome	Tempo no magistério	Formação
Ana	13 anos	Possui graduação em Licenciatura plena em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação. Especialização em Atendimento Educacional especializado (em andamento).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os nomes adotados dos sujeitos envolvidos na pesquisa são fictícios para preservação da identidade dos mesmos.

3.2 A leitura como ferramenta de inclusão

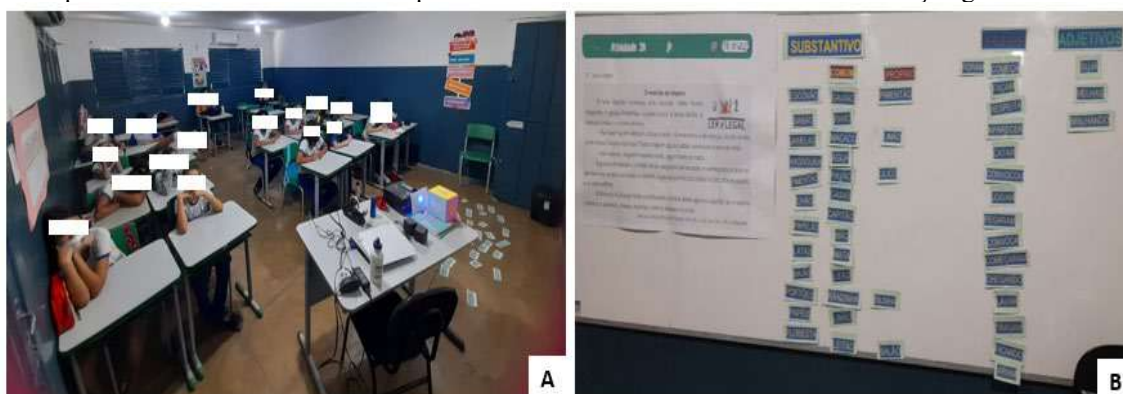
A atividade de leitura na escola pode ser realizada de diferenciadas formas no espaço da escola: nos inícios de aula pelo professor e em outros dias pelos estudantes, no pátio da escola em algum lugar aconchegante, na biblioteca, dentre os inúmeros títulos possíveis de serem explorados. E, além de ser feita na escola, também é importante que seja feita em casa com as famílias (THESING, 2018, p. 165).

A leitura como experiência vai além do simples ato de ler ou da ação de decodificar as palavras. Para Larrosa (2002, p. 16) trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma, ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos). A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E também não se reduz a um meio para adquirir conhecimentos.

A escola é o lugar por excelência para fomentar o ato de ler e promover as trocas de saberes, pois nunca é tarde para aprender a ensinar, e ensinar para aprender (BIRIMBA; FREITAS, 2021, p. 157).

Assim, o ambiente de experiência de leitura foi preparado com muito carinho pela professora Ana para o exercício da prática leitora (Figura 04).

Figura 04: Preparação do ambiente de experiência de leitura em sala de aula. **(A)** Os alunos foram organizados em duplas para o desafio do jogo do dado. Na imagem foi preservada a identidade dos alunos. **(B)** Mural das palavras onde eram colocadas depois de serem lidas e realizadas a sua classificação gramatical.



Fonte: Autoria própria (2022).

Em sua concepção sobre o domínio das habilidades e competência leitora dos alunos, a Entrevistada 1 afirma que “a turma é heterogênea em relação a leitura, apresenta leitores fluentes, leitores de frases e leitores de palavras, porém só um aluno não consegue ler. Nas aulas de leitura sempre há uma proposta que ajude e facilite no desenvolvimento da prática leitora de cada criança” (2022, informação verbal concedida em 08/12/2022).

Para Freire (1987), o processo de leitura de uma criança se enraíza nos seus primeiros anos do ensino fundamental, e a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A partir do entendimento de como os estudantes aprendem, o professor tem condições de planejar as atividades e as estratégias de trabalho para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Nesses processos de ensinar e de aprender a ler e a escrever, a leitura e a escrita devem ser compreendidas como atividades sociais e como ferramentas de participação e inserção nos diferentes espaços sociais (SOARES, 2004, p. 8).

Desta forma, a partir do entendimento de como os estudantes aprendem, o professor tem condições de planejar as atividades e as estratégias de trabalho para o desenvolvimento do processo de alfabetização (THESING, 2018, p. 164).

Há um consenso entre alguns autores sobre os fatores que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita do aluno: considerar o entorno social e cultural a que pertence o aluno e considerar a diversidade; criar condições para a prática cotidiana da linguagem falada e escrita; respeitar os conhecimentos dos alunos ajudando-os na construção de novos conhecimentos sobre a língua escrita; despertar o gosto pela leitura e escrita e a necessidade da sua utilização; estimular a expressão de outras linguagens (jogos, desenhos, etc.); levar em conta as oportunidades oferecidas pelo mundo letrado, estimulando as habilidades de leitura, entre outros (BRASIL, 2005).

A Entrevistada 1 relata que “todos os alunos participaram efetivamente da aula” (2022, informação verbal concedida em 08/12/2022). No entanto, a mesma deixa transparecer em seu discurso uma preocupação com outras habilidades em que interferem no progresso leitor das crianças quando afirma que “durante o desenvolvimento da atividade algumas crianças ficaram receosas em participar por medo de errar a leitura ou na classificação das palavras, por serem tímidas, por insegurança e vergonha” (2022, informação verbal concedida em 08/12/2022) (Figura 05).

Figura 05: Participação efetiva dos alunos e a prática de leitura do texto “O mutirão da limpeza”.



Fonte: Autoria própria (2022).

A Entrevistada 1 (2022) ressalta:

Todos os alunos participaram da aula com bastante entusiasmo, e por fim realizaram a leitura e o estudo do texto com mais facilidade, pois já tinham o conhecimento da leitura de cada palavra, o que ajudou na compreensão do texto, facilitando na resolução das questões propostas (Entrevistada 1, 2022, informação verbal concedida em 08/12/2022).

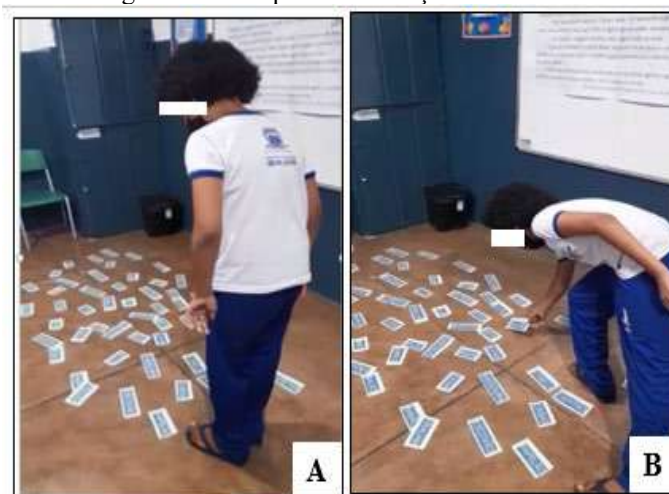
De acordo com Ansell e Foster (2016, p. 217), a fala é a base da aprendizagem do letramento e que, para os professores, é essencial criar uma cultura de sala de aula que coloque as crianças no centro da aprendizagem. Esses mesmos autores também salientam que a fala em sala de aula é considerada essencial para envolver os alunos na construção de significados e no desenvolvimentos de compreensões dos alunos em linguagem e letramento.

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acessos a informações, expressos e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos. Por isso, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários, para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 2001, p. 150).

A inclusão de alunos e alunas portadoras de alguma necessidade educacional especializada, na rede regular de ensino, na verdade, já era prevista na Constituição brasileira e foi preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesse sentido, é notável que a Entrevistada 1 durante a realização da aula promovia o desenvolvimento do protagonismo dos alunos na aquisição de novos saberes e competências, especialmente para alunos com deficiência (Figura 06).

Figura 06: Participação efetiva do aluno com necessidade educacional especializada em todas as etapas da proposta da aula da professora. (A) O aluno realiza o reconhecimento visual das palavras. (B) Escolha da palavra do texto “O mutirão da limpeza” espalhado pelo chão. (C) Leitura da palavra selecionada. (D) Classificação gramatical da palavra e fixação no mural.





Fonte: Autoria própria (2022).

A inclusão é um desafio para a escola como um todo, sendo necessário o conhecimento do meio em que a criança está inserida para que as atividades propostas na escola fiquem próximas da realidade vivenciada pelo incluso, e assim ele se adapte com maior facilidade ao contexto educativo e participe ativamente do processo de aprendizagem (BATISTA; CARDOSO, 2020).

No tocante a participação dos alunos que têm acompanhamento do apoio escolar, o envolvimento de uma aluna chamou a atenção da Entrevistada 1 (2022) relatando que:

A aluna Maria, com laudo apresentado na escola, realizou a atividade com bastante segurança e autonomia mesmo tendo uma grande dificuldade na parte da leitura. Ela é uma aluna participativa e esforçada no desenvolvimento das atividades propostas, e ao realizar essa atividade ela não necessitou do profissional de apoio escolar dando mais confiança na leitura (ENTREVISTADA 1, 2022, informação verbal concedida em 08/12/2022).

De acordo com Thesing (2018, p. 171) trabalhar na escola com a leitura e a escrita exige a prática intencional do professor alfabetizador. A proposição de atividades sem uma justificativa pedagógica torna o trabalho do professor uma prática mecânica, intuitiva, voltada a preencher o tempo na escola com exercícios estéreis e enfadonhos.

O trabalho pedagógico do professor requer constante transformação, mudança de paradigmas e de significados, especialmente para a alfabetização na educação inclusiva. Nesse sentido, quando existe uma intencionalidade do fazer pedagógico e como se dá o processo de aprendizagem a partir da leitura, a aula ganha novos horizontes e ressignificações. Esse fazer pedagógico com intencionalidade está expresso na fala da Entrevistada 1 quando assegura que “estas atividades são sempre mais proveitosas e participativas auxiliando no processo de ensino aprendizagem de cada criança” (2022, informação verbal concedida em 08/12/2022).

A inclusão escolar é proporcionar condições para o acesso, permanência e desenvolvimento humano do aluno com necessidades educacionais especiais ou alguma deficiência, seja ela de ordem visual, motora ou auditiva em salas regulares, pretendendo retomar o respeito humano, às diferenças e a dignidade, no sentido de proporcionar ao aluno condições de acesso a todos os recursos da sociedade por parte segmento escolar (KELMAN; SOUSA, 2015).

No mesmo raciocínio, Nunes e Walter (2020, p. 27) ressaltam a importância de garantir o acesso, o ingresso e a permanência dessa população na escola básica, sendo também essencial que se garanta igualmente o sucesso na aprendizagem de conteúdos acadêmicos e não apenas a socialização.

É válido ressaltar que a escola oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação especial. Desta forma, o AEE como uma de suas inovações, a fim de que os alunos público-alvo da educação especial sejam atendidos conforme suas especificidades nos espaços comuns de aprendizagem e participem das atividades educacionais regulares, garantindo a todos o direito à educação (BRASIL, 2020).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva é um desafio no ambiente escolar e requer um esforço conjunto de todos envolvidos com e pela educação. O relato da experiência da professora entrevistada apresentado revela-nos uma perspectiva de inclusão através da leitura no processo de alfabetização dos alunos no ambiente de ensino. Percebeu-se que, em todo o processo, o foco não consistiu nas dificuldades ou limitações dos alunos, e sim em seus interesses, potencialidades e autonomia.

A metodologia adotada possibilitou a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas promovendo a colaboração e o protagonismo, propiciando o desenvolvendo da oralidade e a autoconfiança.

A partir da experiência de ensino, observou-se na fala da professora entrevistada que os alunos demonstraram motivação durante o processo de aprendizagem de construção individual e coletiva.

Os resultados dessa experiência indicam a importância de novos estudos que tenham como objetivos conhecer e trabalhar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais

específicas na escola, para que de fato a inclusão exista em todos os setores educacionais brasileiros.

Para tanto, é preciso que promovam a capacitação, formação continuada e específica para os professores voltadas para a Educação Especial e intervenções que viabilizem criar espaços de reflexão e de compartilhamento de experiências.

REFERÊNCIAS

BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. O. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 44, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em: Dez. 2022.

ANJOS, R. C. A. A.; VASCONCELOS, I. C. O.; CALIMAN, G. A colaboração entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar. **Revista Intersaberes**, v. 16, n.37. p. 280-305. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i37.1930>. Acesso em: Fev. 2023.

ANSELL, C.; FOSTER, T. Falando e aprendendo por meio da linguagem e do letramento. In: VICKERY, A. *et al.* **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso, p. 222-224, 2016.

BIRIMBA, A. M. T.; FREITAS, G. F. S. **Relatos de experiência: a leitura como ferramenta de transformação**. Editora Científica Digital: São Paulo, p. 152-161, 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, p. 58 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Especial. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília-DF, p. 175-235, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, p. 56 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação** – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BUZETTI, M. C. **Inclusão do aluno Deficiente Visual: relato de uma prática possível**. 2014. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.inclusao-do-alunodeficiente-visual-relato-de-uma-pratica-possivel/56563>>. Acesso em: Dez. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 28.

LARROSA, J. **Literatura, experiência e formação**. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

KELMAN, C. A; SOUSA, M. A. **Sociedade, Educação e Cultura**. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. (Orgs). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015, p. 38-53. Disponível em: https://www.academia.edu/1193755/Desenvolvimento_humano_educa%C3%A7%C3%A3o_e_inclus%C3%A3o_escolar. Acesso em: Fev. 2023.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Currículo e práticas inclusivas na escola: tecendo fios de uma trama inconclusa. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal-RN: EDUFRRN- Editora da UFRN, 2009.

MAIA, F. J. *et al.* Relato de experiência: um desafio na inclusão escolar. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 78-94, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i1.55473>. Acesso em: Fev. 2023.

MONTEIRO, W. J. C. **A construção do pensamento geográfico a partir do atlas escolar do município de Patos**: uma proposta de mediação para o ensino o ensino fundamental. 2021. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Centro de Ensino do Seridó, Caicó, 2021.

NUNES, L. R. O; WALTER, C. C. F. Pesquisa experimental em educação especial. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.) **Novas trilhas no modo de fazer pesquisas em Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2020, p. 27-52.

OLIVEIRA, J. E.; ROSSI, J. R. D. **Língua Portuguesa**. 4^o ano – Caderno 3. Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional Ltda., 2020, p. 93.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO do Brasil, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: Dez. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA editora, p. 12, 1999.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, s/v, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: Fev. 2023.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000, p. 47.

THESING, M.L.C. Ler e escrever na escola: um relato de experiência. **Revista Retratos da Escola**, v. 12, n. 22, p. 163-172, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i22.819>. Acesso em: Fev. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ENTREVISTA CONCEDIDA

ENTREVISTADA 1. A alfabetização e inclusão na Educação básica. Entrevista concedida a Francely Dantas de Sousa Medeiros. Patos, 08 de dezembro de 2022.

CAPÍTULO 9

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: DESAFIOS À PSICOLOGIA

Aline Daniele Hoepers

RESUMO

Este estudo propõe discussões, a partir de um enfoque teórico, sobre a diversidade na escola, debruçando-se, especialmente, aos marcadores sociais de gênero e sexualidade. Objetiva criar reflexões quanto às questões apresentados à Psicologia no âmbito escolar e propor deslocamentos que possam colaborar com a construção de alternativas rumo a uma escola reconhecidora e favorecedora da diversidade. Para isso, elegeu-se, como método de investigação, o estudo teórico dos seguintes eixos fundamentais: marcos das políticas públicas educacionais relativas a gênero, sexualidade e diversidade; gênero e sexualidade como aspectos (que devem ser) transversais ao campo da educação; e desafios atuais à Psicologia no campo educacional. Concluiu-se que ainda ocorre a persistência da invisibilização, marginalização e normatização das diferenças no espaço escolar, refletindo processos de exclusão naturalizados na escola e no campo social mais amplo. Cabe, então, à Psicologia se implicar com a construção de saberes e práticas que cooperem com a concretização de uma escola democrática, acolhedora das diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Psicologia. Diversidade. Gênero. Sexualidade.

1. INTRODUÇÃO

O debate, o reconhecimento, o acolhimento das questões relativas ao gênero e à sexualidade no espaço escolar, enquanto marcadores sociais, trata-se de processo complexo, permeado por lutas históricas, tabus persistentes e desafios diários. Compreende-se como marcadores sociais (BRAH, 2006) os lugares de pertencimento sociais das pessoas (como gênero, sexualidade, raça e classe), os quais, historicamente, foram e permanecem sendo inseridos em processos hierárquicos produtores de desigualdades variadas e interseccionadas.

A escola se configurou, do ponto de vista histórico-social, e se mantém sendo espaço produtor de disciplina, de controle, de norma. Os corpos são, pois, impactados por ditames produzidos ou reproduzidos no âmbito educacional. Gênero e sexualidade são lidos a partir de uma ordem já posta e naturalizada como única possível. Nota-se, então, que processos como democratização e universalização do direito ao ensino não são acompanhados, concretamente, pela acolhida e pelo reconhecimento da diversidade de seu alunado.

Neste cenário, este estudo tem como proposta discutir e tensionar o tema em pauta, trazendo em cena os marcos das políticas públicas educacionais relativas a gênero, sexualidade e diversidade, que embora sejam previstos em normativas, nem sempre se operacionalizam na prática. A partir dessas discussões, propõe-se, também, apontamentos teóricos, a partir da Psicologia Social e Histórico-Cultural, que buscam colaborar com a reflexão sobre a

indispensabilidade de que aspectos como gênero e sexualidade sejam considerados eixos transversais ao campo escolar, rumo à uma educação de fato democrática.

Em meio a essas reflexões e inquietações, procura-se inserir a Psicologia como parte atuante frente aos desafios emergentes e, simultaneamente, enquanto peça fundamental, em interface com outras áreas do conhecimento, na (co)construção de alternativas, no e pelo campo educativo, que cooperem com o reconhecimento, o debate e o acolhimento de questões relativas ao gênero e à sexualidade na escola.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O uso do gênero como categoria de análise é bastante recente, segundo Scott (1995). A preocupação teórica quanto ao tema se estabelece no final do século XX, quando as feministas contemporâneas passam a buscar definições para enfatizar a limitação de teorias já existentes em explicar a perpetuação das desigualdades entre homens e mulheres. A autora propõe um modo de compreensão sobre gênero, conforme exposto a seguir:

O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional (SCOTT, 1995, p. 86).

A primeira proposição indica, conforme a autora, que o gênero envolve aspectos inter cruzados e não hierarquizados: os símbolos histórico-culturais; as normas sociais anunciadas por leis, religiões, ciências ou qualquer outra doutrina; a concepção binária e fixa existente em inúmeras práticas relacionais, como família, trabalho, política e educação; e a vida singular subjetiva das pessoas, que nem sempre cumpre as normatizações socialmente ditadas. A segunda proposição comunica que, embora o gênero não seja o único campo no qual o poder se articula, é um importante meio através do qual isso acontece de forma persistente nas mais variadas sociedades.

Quanto à compreensão de sexualidade, parte-se das contribuições apresentadas por Campos (2015) ao tema:

A sexualidade humana não se restringe a um corpo que possibilita reprodução, que engravida, que adoce e que se previne. É uma construção pessoal/social que se forma ao longo da vida, num processo contínuo e complexo, que articula aspectos biológicos/fisiológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, e que pode ser vivenciada a partir de diferentes possibilidades em relação às orientações sexuais (hétero, homo e bissexualidade) e às identidades de gênero (percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme o convencionalmente estabelecido) (CAMPOS, 2015, p. 2).

Essa concepção apresentada pela autora explicita que, diferentemente do que muitos discursos insistem em afirmar, sexualidade, tal como o gênero, expressa-se como construção social e não se limita à dimensão biológica. Ainda, é notável que ela se constrói na vida humana de modo articulado ao gênero, favorecendo constituições plurais e diversas de sujeitos.

A propósito, Maio e Oliveira Júnior (2013) comentam que a diversidade caracteriza e constitui os seres humanos, ao considerar-se marcadores sociais como sexualidade e gênero. Contudo, há um padrão heteronormativo e cisgênero ditado como natural, verdadeiro e previsível, que acaba estigmatizando as pessoas que não se adequam a essas normas, reforçando binarismos, preconceitos e exclusões. Não raro, os corpos dissidentes são considerados como expressão patológica, desviante e condenatória e a eles são imputados repulsa, ódio e aversão através de práticas discriminatórias.

Nota-se que gênero e sexualidade são dimensões indissociáveis da vida humana. A partir das relações de gênero, marcadas e atravessadas pela sexualidade, a identidade dos sujeitos progressivamente se constitui e transforma, possibilitando a emergência de sua singularidade em meio às possibilidades que compõem a diversidade humana.

Partindo dessas noções conceituais quanto ao gênero e à sexualidade, faz-se imprescindível refletir como essas discussões foram, historicamente, inseridas no âmbito escolar. Bedin, Muzzeti e Ribeiro (2020) analisam a construção do conhecimento sexual no Brasil desde o século XIX, que se inicia pelas faculdades de medicina e a produção de teses, passando, posteriormente, nas primeiras décadas do século XX, à produção de livros de sexologia e de educação sexual, até chegar, nos anos 1960, às primeiras escolas a terem educação sexual. Porém, com a eclosão da ditadura militar, essas primeiras experiências acabam sendo interrompidas, especialmente porque a educação sexual não era bem vista pela moral conservadora vigente. É neste contexto, todavia, que passa a ser gestado o processo de institucionalização do conhecimento sexual no Brasil, iniciada mais precisamente nos anos 1980 e consolidada ao longo dos anos subsequentes, a partir da realização de congressos, da criação de sociedades científicas e da articulação de grupos de pesquisa em universidades.

Os autores acima mencionados consideram que, entre os anos 2000 a 2014, dimensionou-se uma época de fortalecimento e consolidação da educação sexual no país. Porém, a partir de 2014, cresce no Brasil um movimento conservador ideologicamente de extrema direita, que paulatinamente conquista parte da população do país com um discurso de contestação à educação sexual como supostamente oposta à moral da família. Intensifica-se a

proliferação de uma equivocada compreensão ou interpretação dos estudos de gênero, transformados na chamada “ideologia de gênero”. Aquele campo de estudos passa a ser alvo de ataque por parte do fundamentalismo cristão. Tal movimento toma amplas proporções e consegue eleger, em 2018, um presidente da República de extrema-direita, cuja vitória estimula discursos e ações autoritárias, que minam a continuidade da consolidação da educação sexual nos espaços escolares brasileiros. Os últimos anos se conformaram como nítido retrato de desinvestimento e ataques sistemáticos ao campo das políticas públicas ligadas aos direitos humanos e aos direitos das mulheres e da população LGBT.

Importante ressaltar que, segundo Biroli, Machado e Vaggione (2020), o uso da expressão “ideologia de gênero”, embora intensamente presente em discursos atuais de governantes e religiosos, tem seu primeiro registro em um documento da Igreja Católica em 1998, nomeado “Ideologia de gênero: seus perigos e alcances”. Esse e outros documentos embasaram campanhas contra a diversidade sexual e identidade de gênero, mas por quê?

Autonomia reprodutiva e direitos sexuais deslocam sentidos e hierarquias que organizam a ordem patriarcal na modernidade, como a santificação da maternidade e a definição de reprodução como o fim único da união conjugal entre dois adultos, formando a família como célula básica da sociedade (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 20).

Essa maneira de compreensão é parte de um movimento conservador, que, de acordo com os referidos autores, busca sustentar e ampliar os efeitos da ordem posta pela classe dominante, mantendo concepções como a da família nuclear e heterossexual como a única possível. Nota-se que, no espaço escolar, assim como em outros espaços sociais, esses entendimentos são (re)produzidos como naturais e esperados.

3. METODOLOGIA

Este estudo assume uma perspectiva teórico-metodológica de natureza crítica e qualitativa, alinhada aos pressupostos da Psicologia Social e Histórico-Cultural, tomando a construção do conhecimento como ação social e intervenção no mundo.

Como pontua Tomanik (2009), “a compreensão de processos complexos exige a elaboração e a reelaboração contínuas de reflexões que se disponham a ser não meros desvendamentos de fatos já prontos (dados), mas processos de construção de novos sentidos e de novos significados” (TOMANKI, 2009, p. 55). A partir desse enfoque, o pesquisar é entendido não como descolado da realidade concreta, mas comprometido com ela e com a sua transformação.

Elegeram-se, como método de investigação, o estudo teórico de alguns eixos fundamentais às discussões do tema proposto, de modo a alcançar o objetivo pretendido, que se volta à criação de reflexões quanto às questões apresentadas à Psicologia no âmbito escolar e à proposição de deslocamentos que possam colaborar com a construção de alternativas rumo a uma escola reconhecida e favorecedora da diversidade. Os eixos fundamentais e interrelacionados, cujas reflexões da próxima seção estão inseridas, são: os marcos das políticas públicas educacionais relativas a gênero, sexualidade e diversidade; gênero e sexualidade como aspectos (que devem ser) transversais ao campo da educação; e desafios atuais à Psicologia no campo educacional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Lançando um olhar atento aos dispositivos legais nacionais e internacionais que foram sendo forjados, a partir de reivindicações de movimentos populares, profissionais e políticos, destaca-se os seguintes como marcos do campo das políticas públicas educacionais relativas a gênero e sexualidade: a Constituição Federal de 1988, que passa a prever a educação como direito de todos e dever do Estado; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, construída pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual o Brasil é signatário e a partir da qual declarou que a educação brasileira seria destinada a todas as pessoas; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que inaugura no plano legal o respeito à liberdade e à diversidade humana como princípios da educação e parte daquilo que passa a ser pensado como formação integral; os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que traz a orientação sexual como tema transversal às diversas disciplinas e áreas de ensino; o Programa Brasil sem Homofobia de 2004, que estabeleceu como princípios a não discriminação por orientação sexual, o fomento e apoio a cursos de formação inicial e continuada de educadores na área da sexualidade, o estímulo à produção de materiais educativos sobre orientação sexual e superação da homofobia; dentre outras medidas; e o Programa Saúde na Escola de 2007, que passou a prever ações de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens, buscando contribuir para a redução da infecção pelo vírus do HIV e dos índices de evasão escolar causados pela gravidez de alunas na adolescência (SILVA; LASTÓRIA, 2019; OLIVEIRA; PEIXOTO, 2022).

Apesar de representarem avanços no debate quanto ao tema sexualidade e gênero na escola, há de se ressaltar que, no âmbito prático, não necessariamente tais parâmetros chegaram a se efetivar. Campos (2015) pondera, inclusive, que, após cerca de duas décadas da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta de transversalizar sexualidade e gênero no ensino e na prática escolar não se concretizou. Somando-se aos entraves político-institucionais

que impedem ou dificultam a efetivação da educação sexual nas escolas, nos últimos anos, tem-se acompanhado movimentos de retrocesso neste campo, caracterizado por medidas como as seguintes. No Plano Nacional de Educação (2014-2024), por exemplo, termos como gênero e orientação sexual foram retirados da proposta, mantendo apenas palavras mais genéricas como diversidade e discriminação. Ainda, efetuou-se alterações similares na Base Nacional Comum Curricular de 2017, que consistiu na retirada dos termos gênero e orientação sexual desse documento responsável por estabelecer os objetivos de competências e de aprendizagem de cada ano escolar. Mais recentemente, acompanhou-se também a emergência da Medida Provisória nº 870/2019, que retirou a população LGBT da lista de Políticas e Diretrizes destinadas à promoção dos Direitos Humanos (SILVA; LASTÓRIA, 2019; OLIVEIRA; PEIXOTO, 2022).

Este complexo campo de avanços e retrocessos, evidencia a urgência de que a escola se dimensione, de fato, como espaço democrático, isto é, capaz de acolher a diversidade humana e compreendê-la como mola propulsora para a transformação social. Gênero e diversidade é – ou deveria ser – pauta transversal ao âmbito da educação escolar, e não elementos lidos a partir de lentes normativas, como convencionalmente ocorre.

Segundo Louro (2003), a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria também as produz, seja no modo como organiza o currículo, escolhe os conteúdos e estabelece relações interpessoais, seja na maneira como vigia-classifica-pune quem escapa da heteronorma. Se gênero e sexualidade são conceitos que devem ser apreendidos a partir da historicidade e da dinâmica sociocultural, o espaço escolar também pode ser locus de potência para a transformação destes significados.

Diante disso, cabe refletir, tal como propõe Ribeiro (2013), que a escola ainda carece de investimento significativo na formação de profissionais, envolvendo questões de sexualidade, gênero, corpo e diversidade sexual. O autor comenta que é notável, no presente, os avanços nos estudos sobre educação, sexualidade e gênero nas universidades, sobretudo devido à ação intensa dos grupos de investigação. No entanto, a penetração destes grupos nas escolas brasileiras ainda é incipiente e insuficiente. Ainda não há lei que torne a educação sexual obrigatória, tampouco a formação de profissionais de saúde e educação quanto à temática.

Na mesma direção, Leão, Carneiro e Bulzoni (2020) salientam que compete à escola, enquanto importante instância formativa e educativa, valorizar e respeitar a diversidade existente em sociedade, tanto no espaço da própria instituição, quanto em âmbito social.

Contudo, sem prejuízo da sua relevância, é preciso não esquecer que ela também produz diferenças, em formato de desigualdades e distinções, ao invés de valorizar toda a pluralidade ali existente. Vale lembrar que a escola está envolvida na tessitura de uma trama, na qual o sexismo, a homofobia e o racismo terminam por ser perpetuados em seu âmbito. Por outro lado, é preciso observar que essa instituição pode contribuir para dismantelar tais sistemas opressivos, partindo de seu enfrentamento e abrindo espaços para o diálogo sistemático sobre a problemática. A escola pode, então, ser território propício para o acolhimento à diversidade, na qual podem ser construídos novos padrões de aprendizagem, convivência e conhecimento, se forem ali subvertidos os valores, as crenças e as práticas preconceituosas e excludentes.

Tomando como referência esse o papel social da escola, torna-se urgente assegurar uma infância sem segregacionismos e exclusões, considerando a equidade de direitos e valorizando as diferenças, de forma a criar um mundo igualitário e justo. Compreende-se que a Psicologia, em interface com as outras áreas, tem um papel importante frente a esse desafio.

Aliás, Davis e Oliveira (2010) lembram que o processo de democratização do ensino vem acompanhando da diversificação sociocultural do alunado. Para garantir que as crianças tenham efetiva igualdade de oportunidade para aprender, a escola que se quer democrática não pode fechar os olhos para a diversidade de alunas e alunos. Ressaltam que a Psicologia tem um importante papel, embora nunca isolado, neste processo de colocar em pauta questões até então negligenciadas e silenciadas.

Em diálogo com outras áreas, cabe a Psicologia a luta incessante por uma escola realmente emancipatória, ou seja, alinhada a pressupostos críticos e democráticos. Algumas estratégias ligadas particularmente ao campo da diversidade e gênero, que se apresentam como convites a essa travessia em curso, que não pode ter trégua e que deve ser (co)construída em conjunto com a comunidade escolar, com a sociedade e em articulação com outras políticas públicas, são destacadas a seguir.

Primeiro que é indispensável a construção de um olhar interseccional no espaço escolar. Por interseccionalidade compreende-se, segundo Akotirene (2019), a coalizão das estruturas opressivas, ou seja, o arranjo existente entre os múltiplos sistemas de opressão, relacionados a gênero, sexualidade, classe e raça. Considerando tal conceito, concebe-se que não há como refletir e intervir, com a profundidade necessária, frente à pluralidade que constitui as experiências mais variadas que integram o campo escolar, desarranjando gênero, raça, sexualidade, classe e outros marcadores sociais da diferença. A Psicologia deve estar atenta ao

fato de que essas dimensões se relacionam e constituem mutuamente no processo de criação e perpetuação de opressões histórica e socialmente existentes em diversos contextos, inclusive no âmbito educacional, como o classismo, o sexismo, a homofobia, o racismo e o capacitismo. Sexualidade e gênero estão entrelaçados com outras estruturas sociais, sendo, por conseguinte, indispensável considerar esse conjunto de elementos que compõe a diversidade na escola, mas que também é apropriado pelos sistemas de subordinação.

Segundo que é urgente a formação crítica e continuada dos profissionais da educação – e a Psicologia pode e deve colaborar neste processo. Ribeiro (2013) diz que a formação dos profissionais da educação, além de urgente, necessita de parâmetros e objetivos com ênfase na promoção da cultura e reconhecimento da diversidade sexual, da igualdade de gênero e da sexualidade como elementos integrantes do processo de construção de uma cidadania ativa. A formação em educação sexual deve também levar em conta que a inclusão escolar somente será completa se dela fizer parte a inclusão sexual. Deve-se avançar para reflexões que combatam a homofobia e a discriminação de gênero, e instrumentalizar criticamente professores e demais profissionais de educação para que possam lidar com as dificuldades resultantes dos tabus e preconceitos inerentes ao tema. Leão, Carneiro e Bulzoni (2020), em conformidade, acentuam que professores necessitam ser preparados para uma atuação mais inclusiva, desenvolvendo um olhar crítico e acurado acerca do papel que têm na mediação das relações sociais no espaço escolar, apresentando uma forma de trabalho pautada no respeito aos direitos humanos, no diálogo intercultural e na valorização da singularidade de cada pessoa.

Terceiro que todas as pessoas que integram o espaço escolar são indispensáveis neste diálogo. Nesse sentido, alunas e alunos devem ser convidados a participar das discussões que envolvem gênero, sexualidade, diversidade e enfrentamento às opressões. A criação de espaços participativos, nos quais se discuta educação sexual, estereótipos de gênero, violências de gênero, interseccionalidade e diversidade na escola, convidando-os a assunção de protagonismo na construção de uma escola participativa e democrática, emerge como estratégia fundamental. Em documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), por exemplo, aborda-se a Educação Integral em Sexualidade como essencial na preparação de jovens para uma vida segura, produtiva e plena para a qual o HIV e a Aids, a gravidez não planejada, as violências de gênero e a desigualdade de gênero ainda representam riscos sérios para seu bem-estar. Apesar das evidências acerca dos benefícios da educação integral em sexualidade como parte do currículo e das práticas educacionais cotidianas, no plano concreto, ela tem ocorrido de forma incipiente, desarticulada e/ou limitada a ações

pontuais e não contínuas, denunciando a necessidade de que propostas como essa e outras sejam intensificadas no plano escolar.

As discussões apresentadas evidenciam a necessidade de que o território escolar seja tensionado e reconfigurado, garantindo, assim, a efetivação da função social da escola, que, dentre outras coisas, deve envolver a execução de processos de construção de conhecimentos e de sociabilidades pautados no respeito, na acolhida e na segurança, em contraponto aos processos de exclusão e invisibilização costumeiramente vivenciados por corpos dissidentes em cenários escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade está presente nas culturas, nas relações, nas pessoas, embora nem sempre seja reconhecida e valorizada. As discussões tecidas ao longo desta produção evidenciam que, no espaço escolar, assim como em outros espaços sociais, questões de gênero e sexualidade, não raro, são negligenciadas, marginalizadas e normatizadas.

Frente a isso, a Psicologia deve estar implicada com a construção de saberes e práticas que cooperem com a concretização de uma escola democrática, acolhedora das diferenças existentes na coletividade, nos mais diversos âmbitos, desde a constituição do projeto político pedagógico até a efetivação de práticas micropolíticas diárias.

Carvalho (2010) concebe, a propósito, que pensar uma escola inclusiva passa por dimensionar o trabalho na diversidade, isto é, produzir o reconhecimento das diferenças e visar à paridade de direitos. Destaca que, nessa linha, um ideário de uma política educacional de cunho democrático vai referendar a elaboração de planos de ação que não se esgotam em si mesmos, pois exige mecanismos constantes de acompanhamento das ações programadas para romper barreiras em todos os planos.

Nessa direção, é indispensável que saberes e fazeres sejam (co)criados pela escola, em interface com outros setores sociais, de modo a garantir que gênero, sexualidade e outros marcadores sociais sejam pautas constantes na compreensão dos desafios diários e no enfrentamento às desigualdades emergentes.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

BEDIN, R. C.; MUZZETI, L. R.; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil: sexologia e educação sexual do século XIX aos nossos dias. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 27, p. 71-88, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5160>>. Acessado em: Jan, 2023.

BIROLI, F.; MACHADO, M. D. C.; VAGGIONE, J. M. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: Jan, 2023.

CAMPOS, L. M. L. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. **Editorial Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 1-4, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Vjj5V3T3BmGDW4zYHpk99xb/?lang=pt>>. Acessado em: Jan, 2023.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. atualizada. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEÃO, A. M. C.; CARNEIRO, R. K. C.; BULZONI, A. M. M. C. As necessidades formativas do professor iniciante: os desafios da diversidade na escola. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, n. 14, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4217>>. Acessado em: Jan, 2023.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAIO, E. R.; OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. Divergências, congruências e reticências: uma análise comparativa entre produtos dos programas escola sem homofobia e saúde e prevenção na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, n. 8, p. 452-468, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/5713/4811/16418&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acessado em: Jan, 2023.

OLIVEIRA, M.; PEIXOTO, R. Políticas públicas em educação e LGBT: discutindo os espaços escolares. In: MAIO, E. R. *et al.* (Orgs.). **Diversidade sexual e identidade de gênero: direitos e disputas**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências**. 2. ed. Brasília: Divisão de Coordenação das Prioridades da ONU em Educação, 2019. Disponível em: <<https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/369308por.pdf>>. Acessado em: Jan, 2023.

RIBEIRO, P. R. M. Apresentação: A educação sexual na formação de professores – sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: RABELO,

A. O.; PEREIRA, G. R.; REIS, M. A. S. (Orgs.). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Petrópolis: De Petrus et Alii; RJ: FAPERJ, 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Originalmente publicado em inglês em 1989. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acessado em: Jan, 2023.

SILVA, L. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. Educação e diversidade sexual. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 279-293, 2019. Disponível em: <<https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/671>>. Acessado em: Jan, 2023.

TOMANIK, E. A. O sujeito humano e o conhecimento. *In*: TOMANIK, E. A.; CANIATO, A. M. P.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **A constituição do sujeito e a historicidade**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

CAPÍTULO 10

O CURRÍCULO INVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Bruna Renata de Brito Dantas
Juliana Faria Álvaro
José Lucas Pedreira Bueno

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência referente a perspectiva de um currículo invenção frente à diversidade no contexto da pandemia da covid-19, correlacionando dessa forma a experiência docente de duas professoras atuantes na rede pública municipal de Educação Infantil. Nesse sentido, este texto tem como objetivo geral apresentar a importância da reinvenção das atividades pedagógicas na Educação Infantil, a partir das aulas remotas durante a pandemia da covid-19, envolvendo a diversidade no contexto familiar e as reflexões sobre a importância da utilização de um currículo invenção para além de um currículo formal. Para o desenvolvimento deste estudo foi utilizada a revisão bibliográfica, estudo qualitativo, descritivo do tipo relato de experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo invenção. Diversidade. Educação Infantil. Pandemia.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um relato de experiência de duas professoras de Educação Infantil da rede pública municipal, com ênfase na importância do currículo invenção frente às aulas remotas no decorrer da pandemia da covid-19, abordando a questão da diversidade do currículo escolar no contexto familiar.

O currículo escolar da Educação Infantil, quando associado ao cotidiano das crianças torna-se um balizado determinante de ações apoiadas nos sujeitos e espaços infantis, que está correlacionado com os mais diversos meios dos aspectos culturais escolares, considerando a infância e suas diversidades.

A Educação Infantil tem passado por algumas mudanças no decorrer da pandemia, os professores precisaram buscar estratégias para se reinventarem e se adequarem à nova realidade para aprender novas formas de ensinar, por meio de um currículo escolar inventivo buscando associar ao cotidiano real das crianças, relacionado com vários componentes presentes na cultura das crianças, como exemplo a questão da diversidade no cotidiano das crianças.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo problematizar a importância do currículo invenção no período de pandemia e a importância da elaboração de um planejamento que contextualize a diversidade na educação infantil. A problemática do texto moveu se em torno

do seguinte questionamento: De que forma o currículo invenção no contexto da diversidade tem sido adotado neste período, por professores da Educação Infantil.

A partir dos teóricos estudados e das experiências vivenciadas buscou-se compreender a relevância do currículo invenção e a importância de um trabalho que preze continuamente pela diversidade nas atividades práticas, principalmente na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo integra uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica. a fim de trazer embasamento teórico necessário para as discussões acerca da problemática sobre o ensino remoto no contexto da diversidade na Educação Infantil. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 158): “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema”.

A problemática surgiu a partir das experiências de duas professoras pesquisadoras, atuantes da rede pública municipal de Educação Infantil, nas turmas Pré-Escolar I. considera-se dessa forma, que para o desenvolvimento deste trabalho apoiou-se em aportes teóricos, que pudessem contribuir no aprofundamento da temática, a fim de trazer a discussão por meio do relato de experiência. De acordo com Rosa (2020) o relato de experiência sustenta-se na caracterização das experiências e vivências dos autores sob um campo de atuação.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO INVENTIVO PARA ALÉM DE UM CURRÍCULO ESCOLAR

Atualmente o currículo da Educação Infantil, está ligado aos princípios, condições e objetivos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIs), que precisam estar em consonância com o referencial Curricular e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, a Educação Infantil em seu sentido formal, é apresentada em várias especificidades formativas.

Segundo as DCNEI (2010), o currículo é definido como um artefato de práticas que buscam associar as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do meio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a possibilitar o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesse sentido, na perspectiva das diretrizes curriculares, o currículo tem como pretensão o estabelecimento de experiências e

aprendizagens a partir das práticas sociais e linguagens, que estejam relacionadas com vida cotidiana da criança.

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, aprovada em dezembro de 2017, determina novas demandas para o ensino na Educação Infantil, na qual faz parte um novo formato de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das crianças. Para Almeida (2020, p. 169) “O currículo (..) deve ser flexível e aberto à articulação com as múltiplas culturas, à incorporação de questões que emergem da realidade, trabalhando com problematizações, projetos, aprendizagem pela investigação (..).

Arroyo (2011), enfatiza que o currículo na maioria das vezes não está condizente com a realidade social daquilo que os professores e alunos vivenciam. Os professores devem estar muito mais preocupados em cumprir conteúdos programados para o ano letivo, do que trabalhar com outras atividades também importantes. Portanto no cotidiano escolar é preciso que haja reflexão sobre os saberes e fazeres na prática pedagógica docente. Desse modo, no processo de reinvenção curricular presume criar percursos próprios e a fim de assumir autoria coletiva das várias dimensões de um currículo. Tendo em vista que o currículo invenção é aquele que vai além do currículo escolar, e que envolve não só àquilo que está no planejamento de aula, ou, seja um currículo que esteja condizente com a realidade de cada criança. Dessa forma Clareto e Nascimento destacam que:

Por outro lado, queremos colocar o currículo-invenção como um processo inventivo de produção de abertura, de processo de atualização de potencialidades da sala de aula como coletivo de forças. Sala de aula e currículos inventivos: devir-criança. Deixar todos os valores e quererem em função de uma condição inocente, inventiva, leve, contagiante, livre, da criança (CLARETO; NASCIMENTO, 2012, p. 317).

Sendo assim, o processo de inventividade está relacionado com a experiências da criança, condizente com sua realidade, algo que não é imposto ou um produto pronto, porém refere-se um processo da capacidade criadora infantil.

Nas atividades pedagógicas, foi constatado o quanto o currículo invenção está presente no cotidiano da Educação infantil. Nesse sentido, Furtado e Carmo (2020) salientam que o currículo envolve questão ideológica, cultura e relações de poder, no entanto, o currículo necessita ser trabalhado mediante a realidade social e aspecto cultural na qual está inserido. Destaca-se nesse sentido um currículo que vai além dos muros da escola, trazendo em seu contexto atividades que possibilitam às crianças espaços significativos de aprendizagem diante da diversidade social.

4. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À DIVERSIDADE

Na década de 90, documentos e leis foram implementados na Educação infantil, destacando a importância do Currículo na Educação Infantil. Simultaneamente com a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, obteve-se uma nova visão diante da criança inserida no contexto da Educação Infantil, por meio de práticas pedagógicas que objetivam à melhoria da qualidade da Educação Infantil. No aspecto da diversidade as DCNE (2010) enfatizam que as instituições de EI “Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 26).

Um currículo relevante promove aprendizagens que são significativas para todas as crianças e não só para aquelas a grupos socioculturais dominantes ou que possuem determinadas competências. Para a construção de um currículo estes são elementos integradores e articuladores do próprio processo educativo como fonte de enriquecimento mútuo e de intercâmbio de experiências.

Dessa maneira as instituições de Educação Infantil devem proporcionar as crianças um ambiente em que essas possam se desenvolver integralmente, proporcionando práticas que possibilitem a criança se sentir completa, oportunizando momentos de integração com outros indivíduos para que essas possam se socializar, se expressar e se relacionar sentindo-se assim parte integrante de um grupo respeitando os demais, mas se reconhecendo como um ser único

Portanto, desde a primeira infância, principalmente na Educação Infantil é necessário trabalhar as questões relacionadas à diversidade. Pois, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil as práticas educativas devem considerar a pluralidade e a diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças, que precisa estar presente nas relações cotidianas (BRASIL, 1998). Sendo assim, o trabalho com a diversidade em sala de aula propicia a integração de diversos aspectos da criança, tanto cultural, como social, considerando a pluralidade, para que as crianças na Educação Infantil, possam ter contato com as práticas de respeito sobre o outro e de que não existe um padrão formal de indivíduo na sociedade.

5. AULAS REMOTAS E A DIVERSIDADE NO CONTEXTO FAMILIAR DURANTE A PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Mediante ao novo cenário imposto pelo isolamento social houve a necessidade de aderir às aulas remotas para que os alunos pudessem continuar tendo acesso às aulas, uma nova forma de fazer “escola” de aprender e ensinar. De acordo com Alves (2020) esse novo cenário potencializou em todo o mundo as práticas de educação remota, onde as atividades são predominantemente caracterizadas por atividades mediadas pelas plataformas digitais, onde tudo foi cuidadosamente pensado para seguir um cronograma das atividades escolares respeitando o isolamento social.

Nesse sentido, as práticas na educação infantil não foram diferentes, foi necessária a adaptação diante de um novo cenário educacional, visando à adequação dos planejamentos de ensino e utilizar novas estratégias para proporcionar as crianças experiências significativas de aprendizado, levando em consideração o contexto familiar no qual estão inseridos. Dessa forma, para propor as atividades foi preciso pensar inúmeros fatores dentre eles; como a proposta será executada, quais materiais serão utilizados, em qual ambiente pode ser realizado, quais os níveis de dificuldade a proposta apresentam, dentre outras questões importante para proporcionar as experiências dentro das especificações da educação infantil, cumprindo as intencionalidades educativas.

Segundo Siebeneichler, Barros e Carneiro (2020 p. 191) “a intencionalidade educativa possibilita à criança construir sua identidade pessoal, apropriando-se do conhecimento sistematizado que a interação com o mundo físico e social proporciona de maneira natural e espontânea”. Seguindo as orientações e ressaltando a importância das famílias para o cumprimento das propostas.

Mediante ao novo cenário verificou-se uma grande diversidade presente no contexto familiar das crianças, famílias indígenas, famílias imigrantes, famílias compostas por casais homoafetivos, e ainda outro fator bem recorrente, aquelas em situação de vulnerabilidade, sem acesso a computar em internet. Em frente contexto, houve os seguintes questionamentos: como propor atividades que proporcione as experiências encontradas no seu cotidiano da criança? Como propor atividades que valorizem as diferenças? Para que seja realizado o processo educacional de forma significativa e participativa partir de diversas manifestações culturais na sociedade.

Diante disso, com a implementação das novas orientações na BNCC, houve grandes desafios na adequação das aulas remotas para as novas formas de ensino, sendo trabalhado a reinvenção de atividades em consonância com a Base nacional e no contexto as quais as crianças estavam inseridas, com materiais próprios das famílias para que as crianças pudessem continuar a participar das aulas

Nesse momento, é necessário ressaltar que “as intenções do professor estão ligadas com as das famílias em ajudarem de forma mútua no processo educativo do educando” (MARTINS, 2020, p. 94). Para trabalhar questões apontadas, a fim de desenvolver propostas que valorizaram o contexto familiar que a criança estava inserida, atividade de pintura, de criação, histórias, atividade voltadas para a valorização da identidade da criança, sem deixar de fora o clássico “Menina bonita de laço de fita” de Ana Maria Machado, atividades de autorretrato dentre outras, conforme a orientação da BNCC sobre a Educação Básica:

Reconhecer que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento. É preciso assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Seguindo a orientação, de valorização da diversidade e respeito as diferenças, devem estar presente nas três esferas da educação básica. Nesse sentido, foi possível trabalhar com todas essas propostas de suma importância na construção da identidade das crianças.

Para as demais propostas a serem realizadas que levassem em conta os elementos do cotidiano da criança, verificou-se a possibilidade de adentrar no contexto familiar das crianças, para isso, as propostas foram elaboradas de maneira que os recursos necessários para realização fossem de uso comum com objetos e utensílios que a família tivesse em casa, outra estratégia utilizada, a realização de proposta que utilizassem recursos naturais encontrados na natureza, como flores, folhas, pedras, galhos, dentre outros. Conforme Carvalho e Fochi:

A produção do conhecimento dentro da Educação Infantil se efetiva nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados pela humanidade. Assim como na visão da criança, o conhecimento é inteiro, não é fragmentado e é construído em uma relação dialógica entre o homem e o mundo (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 157).

Desta forma, trabalhar na Educação Infantil atividade que valorizam as práticas cotidianas das crianças, é de suma importância para que suas experiências sejam significativas, a criança é sujeito atuante no seu aprendizado, através de suas explorações ela aprende,

descobre, valorizar o seu conhecimento e suas experiências é fundamental para o que o professor seja mediador desse conhecimento e agregue mais significado ao seu aprendizado por meio de suas vivências.

Trabalhar com as atividades remotas foi desafiador enquanto professoras da Educação Infantil, e ao mesmo tempo nos possibilitou inúmeros aprendizados, apesar do contato remoto com as crianças. Conhecer a realidade das famílias, adaptar as atividades para que favorecessem momentos de aprendizado e interação, valorizando a diversidade existente no contexto familiar, valorização identidade pessoal da criança.

Por fim, é necessário compreender que no contexto da educação, apesar dos fortes impactos causados, as aulas remotas trouxeram novos aprendizados. Considerando que, apesar do distanciamento imposto pelo isolamento social, esse método de ensino pode possibilitar reinventar-se como educadoras, buscar maneiras de aprender para então poder ensinar, por trás do currículo invenção, descobrir as várias maneiras de fazer “escola”, seja presencialmente ou por trás das telas de um computador ou celular, a educação não parou nenhum momento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o embasamento teórico sobre a temática foi possível correlacionar a prática pedagógica em um currículo invenção que surgiu durante a pandemia e que hoje se fazem presente no exercício docente. As experiências diante do contexto pandêmico, puderam proporcionar o repensar das práticas de ensino diante da diversidade, para além de um currículo formal, e assim apropriar-se de um currículo invenção. Sendo que, na maioria das vezes os professores estão muito mais preocupados em seguir um currículo formal e acabam esquecendo a importância do currículo invenção nas práticas pedagógicas

Diante deste contexto, percebe-se que o currículo e o contexto cultural das crianças devem caminhar juntos. Considerando que o currículo é a base para que o ensino seja compreendido dentro das várias culturas que existem, inclusive no meio escolar. Nas escolas as diversidades culturais devem ser discutidas para que os alunos possam levar este conhecimento para fora da sala de aula. Oportunizar às crianças com atividades que promovam o contato direto com a realidade na qual está inserida cria espaços significativos de aprendizagem e sobre como nos comportar diante de diferentes contextos, possibilitando o desenvolvimento de um currículo invenção que não seja homogêneo, porém diversificado.

As práticas pedagógicas no ensino remoto propuseram às crianças em duas realidades, o esforço dos professores em acompanhar as crianças nas atividades e apresentar propostas

pedagógicas que pudessem ser exploradas nos contextos familiares. Com as experiências adquiridas durante esse período, torna-se imprescindível o aprofundamento de práticas escolares que possam influenciar continuamente a dinâmica social da escola referente aos vários contextos sociais da criança.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 15 de Out. 2022.

ALMEIDA, F. J. Ameaça da pandemia ao currículo: decifra-me ou devoro-te. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. **Trajeto Educativos**. São Paulo: EDUC, 2020.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2010 e parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 26 de out. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CLARETO S. M.; NASCIMENTO, L. A. S. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 306-321, Set/Dez 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/clareto-nascimento.pdf>. Acesso em 26 de Out.2021.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos?: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Revista de Educação e Letras**, v. 18, n. 36, 2016, p. 154-170. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1949>. Acesso em 10 de Out. 2021

FURTADO, L. S; CARMO, E. S. Para uma Pedagogia Cultural: O currículo e sua relação com a educação ribeirinha na Amazônia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 1712-1732 out./dez. 2020 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo–PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50287>. Acesso em: 30 de Out. 2021.

MARTINS, M. T. Atividades não presenciais para educação infantil: um relato de experiência. **Revista Educação Infantil Online**, vol.1, is.1, Jan./Abr., 2021, p. 92-99. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348637511_Atividades_ao_presenciais_para_a_educacao_infantil_um_relato_de_experiencia. Acesso em: 15 de Set. 2022

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o COVID-19!. **Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria Santa**, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI. Disponível em: http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020. Acesso em: 12 de Jan. 2023.

SIEBENEICHLER, L. F.; BARROS, P. C; CARNEIRO, E. C. G. **Os estágios de desenvolvimento infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos campos de experiência da base nacional comum curricular –BNCC**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 3, p. 11990-11995, mar. 2020. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/7596/6604>. Acesso em: 23 out.2021.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ACESSIBILIDADE DO EDUCANDO SURDO NO ENSINO SUPERIOR¹²

Cristiana Barcelos da Silva
Steffane Gonçalves da Motta
Alini Ribeiro Nogueira Silva

RESUMO

O trabalho de pesquisa teve como propósito a analisar os processos históricos da educação dos surdos, bem como compreender a trajetória educacional destes no contexto nacional e internacional. Partiu de uma reflexão em torno da acessibilidade no ensino superior regular. Neste sentido, discuti a história, práticas adotadas ao longo dos anos, legislação e um recorte de uma realidade vivenciada no espaço acadêmico. De caráter qualitativo, o trabalho foi construído com base em dissertações, livros, legislações nacionais, documentos oficiais e questionário, assim sendo, autores como Gesser (2009) e Quadros; Karnopp (2004) estruturam o artigo através de suas intensas discussões sobre o meio acadêmico e o educando surdo. Por meio deste, foi possível compreender como o processo histórico da pessoa surda prejudicou e oprimiu por um longo período a aprendizagem e a liberdade do uso da língua de sinais. Ao comparar a relação entre instrumentos legais e realidade verificou que a legislação nacional que ampara o educando com deficiência, mas que em contrapartida a prática educacional é diferente do previsto na legislação, conforme o relato de educanda surda matriculada no curso de Pedagogia em uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Na investigação buscou-se analisar até que ponto a instituição forneceu os meios necessários para a integração da acadêmica no ensino superior e a percepção dos docentes frente ao desafio da inclusão. Portanto, a pesquisa evidenciou o quanto ainda faz-se necessário abrir discussões acerca da inclusão do educando surdo no ensino superior garantindo metodologias adequadas, equipamentos, o uso de sua língua materna (no caso do Brasil, a Libras), investir em meios para a acessibilidade e socialização do educando surdo conforme preconiza a lei.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade. Inclusão Escolar. Educando Surdo. Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

A educação especial tem sido pauta em diversas discussões, principalmente na perspectiva da educação inclusiva. Neste último, o ensino para educandos surdos tem papel fundamental na aprendizagem deste ao atender as suas necessidades. Nessa direção, o presente trabalho teve por objetivo analisar os limites, desafios e possibilidades para a permanência de estudantes surdos no Ensino Superior a partir de uma análise dos processos históricos da educação do surdo; compreensão da trajetória educacional dos surdos no Brasil; apresentação de um estudo de caso na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Acadêmica Carangola; e compreensão dos docentes e discente quanto ao processo de inclusão do estudantes surdos.

¹² Apoio Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa Edital 10/2022 – PQ/UEMG.

A pesquisa teve caráter qualitativo e foi feita com base em dissertações, livros, legislações nacionais, documentos oficiais da UEMG e questionários. Os autores mais consultados foram Gesser (2009), Quadros e Karnopp (2004) e Skliar (2013).

O trabalho foi dividido em seções. Na primeira se debruçou sobre o percurso histórico da educação dos surdos no mundo, na sequência tratou-se da trajetória educacional dos surdos no Brasil, em seguida abordou-se a questão da acessibilidade no Ensino Superior. Na última parte do trabalho descreveu-se a inclusão dos educandos surdos no Ensino Superior da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) na unidade Carangola.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

O processo educacional dos surdos passou por diferentes momentos dos quais transformaram o ensino ofertado. De acordo com Sá (2011) no início os surdos e outras pessoas com deficiências eram vistos como não humanos e seres desqualificados, que deveriam ser eliminados. Por isso muitos tiveram suas vidas ceifadas, pois não estavam dentro dos padrões compreendidos como “normais”.

Neste transcurso, na era cristã, ao se colocar Deus como um ser perfeito fisicamente e mentalmente, as pessoas com deficiência eram tidas como impuras e condenadas por ele, e suas diferenças seriam castigo Dele. No entanto, com o passar do tempo, a visão cristã se inclinou para o lado onde estes não eram mais considerados impuros, mas que “todos seriam filhos de Deus, amados por Ele, não pelo que pudessem ter ou fazer, mas sim pelo que eram: seres humanos” (SÁ, 2011, p. 30).

No fim da idade média houve discussões acerca da educação dos surdos e sua inserção social. Em suas pesquisas Cabral (2005), aponta que com a ruptura da visão religiosa sobre o surdo, surgiram estudos da área medicinal e científica, e entre eles tem-se Girolamo Cardano, que teorizava que a audição e o uso da fala não eram indispensáveis à compreensão das ideias, e que a surdez seria mais uma barreira de aprendizagem do que uma condição mental. Outros dedicados à educação de surdos foram Pedro Ponce de León e Juan Pablo Bonet. León, fundador da Escola para Surdos em Madri, tinha em seu método de ensino a datilografia, escrita e a fala. Enquanto que Bonet, era um forte defensor do método oralista, assim seu trabalho se caracterizava pela aprendizagem das letras, alfabeto manual, treino auditivo, pronuncia dos sons das letras, sílabas e ensinava palavras concretas, abstratas e estruturas gramaticais complexas.

Com o surgimento da língua de sinais no século XVII, o médico John Bulwer defendeu em sua obra *Art of Manuall Rhetorique*, o uso da “linguagem da mão”, descrevendo diversos gestos em seu livro. Ainda na Inglaterra, George Dalgarno filólogo e professor, em seu livro *The Deaf and Dumb Man’s Tutor* trouxe formas de ensinar os surdos através da linguagem gestual e a utilização do alfabeto manual. Na obra *Dissertation Speech* de Johann Konrad, é apresentado a maneira como os surdos podiam sentir as vibrações da voz ao colocarem as mãos na garganta, assim trouxe uma forma de treinar a fala (CABRAL, 2005).

Em evidência no século XVIII, o uso da língua de sinais se expandiu, surgindo diversas instituições escolares pelo mundo, aumentando a qualidade da educação ofertada para os surdos, que podiam por meio dos gestos aprender e dominar assuntos e profissões diferentes. Um nome de grande importância neste período é o de Charles Michel de L’Epée, um francês que criou a primeira escola para surdos em Paris, e se tornou o precursor na abordagem sobre o uso da língua de sinais na educação dos surdos (POKER, 2007).

Durante a idade moderna houve intensa disputa entre os métodos educacionais para os surdos. Havia o adotado por L’Epée que se baseava na língua de sinais, e o método oralista que foi idealizado pelo pedagogo Samuel Heinick. Portanto, este período ficou marcado por diferentes estudiosos seguirem e defenderem uma das vertentes, entre os que seguia o método de L’Epée, havia Roch Ambroise Sicard (POKER, 2007) enquanto que Jean-Marc Itard difundia o oralismo – opinião que mais tarde mudou, e passou a defender a língua de sinais como natural dos surdos. A autora apresenta que, com intensas discussões sobre manter a língua de sinais ou seguir o modelo oralista, uma delas começou a se destacar mais na busca de métodos educacionais para se ensinar os surdos, portanto a linguagem oral se tornou para a maioria a “capaz de expressar toda a plenitude de pensamento do ser humano, colocando até mesmo a língua escrita num plano secundário” (SÁ, 2011, p. 45).

Um marco triste na trajetória educacional dos surdos foi o Congresso de Milão. Este marco histórico, foi realizado no ano de 1880 em Milão, sendo o II Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos. Organizado por uma maioria ouvinte e oralista, impactou o uso da língua de sinais, língua natural do indivíduo com surdez:

Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas e foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Porém, em 1958, na cidade de Manchester, na Inglaterra, o Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento Educativo da Surdez deu início a uma renovação, extinguindo o método oral puro na maior parte dos países europeus, consagrando o método materno-reflexivo do holandês Van Uden (SÁ, 2011, p. 47).

Com o insucesso do método oralista que apresentava baixos índices de aprendizagem, houve a busca por outras propostas educacionais, a fim de melhorar o desempenho e o ensino ministrado aos alunos surdos. No ano de 1900 houve o Congresso Internacional em Paris, que contou com a participação de Edward M. Gallaudet, estudioso que propunha que o oralismo fosse ministrado apenas para aqueles que pudessem se beneficiar deste método. No entanto, sua proposta não foi bem vista pelos participantes, e sendo rejeitada, foi mantida a determinação do Congresso em Milão (CABRAL, 2005).

Somente com o Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento Educativo da Surdez em 1958, na cidade de Manchester, o método oral puro foi extinguido em grande parte dos países europeus, se destacando o método materno-reflexivo de Van Uden, que propõe o desenvolvimento de uma educação monolinguística dos surdos pré-linguísticos (crianças que ficaram surdas entre 0 e os 18 meses de idade) que poderiam aprender a falar a língua oral como língua materna por meio da percepção auditiva, da leitura labial e fala (SANTOS, 2019).

Em 1960 Willian Stokoe comprovou através de seus estudos que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos, tendo um “sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30). Em 1965 publicou a obra *Dictionary of American Sign Language*, onde organizou os sinais de forma sistemática, e não de maneira temática, separando os sinais em categorias.

Além do Oralismo, surgiram métodos como a Comunicação Total, criado por Roy Holcon, que se baseia no uso da língua de sinais, alfabeto manual, leitura labial e fala de acordo com as possibilidades de aprendizagem de cada aluno. Mais à frente surgiu no ano de 1980 o bilinguismo, que defende o uso de duas línguas no ensino do aluno surdo, tendo a primeira língua a de sinais, e a segunda, a do país em que está inserido (SÁ, 2011).

A partir do momento em que estudiosos começaram a buscar métodos de aprendizagem, houveram discussões sobre qual deles era o melhor e o ideal. O oralismo foi o que mais marcou e perdurou nas escolas, onde segundo Gesser (2009), tornou-se uma busca desenfreada na recuperação da audição e desenvolvimento da fala vocalizada pelos surdos, o que resultou em um período de intensos sentimentos, como frustração, desejo, dor, privação, opressão e discriminação que expressam a situação vivenciada.

Diferentes métodos foram sendo adotados ao longo do processo educacional do surdo, e essas mudanças afetavam diretamente na qualidade do ensino ofertado, por isso, os estudos feitos por diversos pesquisadores colaboraram para que ideias discriminatórias fossem

desmistificadas, e que fosse compreendido que a melhor forma de desenvolver a aprendizagem, era respeitando sua individualidade e sua língua. No Brasil Libras desenvolveu-se a partir da influência de Ernest Huet, francês que veio ao país com o objetivo de iniciar um trabalho com duas crianças surdas com o apoio do imperador Dom Pedro II. Seus métodos de ensino baseavam-se no uso da língua de sinais e a escrita, sendo a fala e leitura labial voltada apenas para alunos que mostrassem aptidão para desenvolver esta outra forma de comunicação (SÁ, 2011).

Com a chegada de Huet, houve em 1857 a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (mais tarde se tornaria o Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES) no Rio de Janeiro, onde realizou um trabalho com bons resultados no uso da língua de sinais. Segundo Strobel (2008, p. 89, *apud* MORI; SANDER, 2015), após cinco anos sendo diretor do instituto, Ernest Huet por motivos pessoais afastou-se de seus trabalhos na educação de surdos no Brasil, e seguiu para o México em 1861.

Já estando sob o comando do médico Tobias Rabello Leite de 1868 até sua morte em 1896, e devido à forte influência do Congresso de Milão, o instituto passou a utilizar métodos oralistas e o uso da fala e leitura na educação de surdos. Assim, o método oralista se disseminou ainda mais no país em 1911, onde a superintendente do INES, Ana Rímoli de Faria Doria, acatou a filosofia oralista e separou os surdos mais velhos dos mais novos, para que estes não tivessem contato com a língua de sinais (GESSER, 2009, p. 38).

Segundo Oliveira (2011), houve a partir da década de 70 a chegada de novos métodos e pensamentos no Brasil acerca da educação de surdos. Em 1970, Ivete Vasconcelos apresentou a Comunicação Total, método de Roy Holcon, que defende que todos os recursos como fala, leitura labial, escrita, língua de sinais e alfabeto manual são essenciais para promover a comunicação. Em 1980, com novas pesquisas feitas, entre elas, a realizada por Lucinda Ferreira Brito, iniciava o entendimento sobre o bilinguismo, que compreende a língua de sinais como a primeira língua, e a do país em que está inserido, a segunda (OLIVEIRA, 2011).

Ainda na década de 1980, foi fundado a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) por Ana Regina S. Campello, Fernando M. Valverde e Antonio C. Abreu, que gerou um forte avanço em favor da defesa dos direitos dos surdos no país (GESSER, 2009, p. 38).

Desta forma, com maiores estudos na área da surdez de maneira sistematizada e com base científica, resultou em maior interesse na área da educação de surdos, surgindo assim

discussões importantes, como a realizada pela Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos em 1983, que possibilitou a participação de surdos em tomadas de decisões educacionais e políticas (OLIVEIRA, 2011, p. 56).

Neste contexto, a busca por melhorias na educação de surdos aumentou, através de reivindicações, manifestos e políticas. Segundo Mori; Sander (2015), a partir da década de 80 e 90 é que o uso da língua de sinais se torna mais amplamente usada principalmente com o alcance do método educacional Comunicação Total. Devido à forte influência do oralismo, as escolas especiais progrediram lentamente, onde “aos surdos se deu voz e os professores ouvintes aprenderam os sinais com seus próprios alunos” (MORI; SANDER, 2015, p. 10).

Também ao longo dos anos 80, a Educação Bilíngue para surdos foi tendo maior espaço nas escolas do Brasil, oportunizando aos surdos reconhecimento de sua língua e identidade, deixando de “ser vista como uma incapacidade, para ser percebida como uma diferença linguística” (CRUZ; PRADO, 2018, p. 806).

Ao longo do processo de educação, os surdos ficaram sujeitos a diversas situações em que eram discriminados e oprimidos, e no Brasil esta trajetória segundo Gesser (2009) não foi diferente do exterior. De acordo com a autora, no país a sinalização era vista como um “código secreto”, que devido a proibição de seu uso, era feito às escondidas. Dessa maneira, a língua de sinais era dada como algo exótico, obscuro e extremamente agressivo, pois segundo a época, os surdos expunham demais seu corpo ao sinalizar (GESSER, 2009).

Estas situações vivenciadas fora e dentro do país evidenciam as inúmeras implicações nesta proibição, como questões sociais, políticas, educacionais, psicológicas e linguísticas, mas que resultou na maior identificação dos surdos como pares constituintes de um mesmo grupo, passando a usar, disseminar e reforçar o sentimento de valorização dos sinais e da identidade cultural surda. A partir da influência na luta realizada pela comunidade surda e outros, surgiram políticas públicas direcionadas a favor da pessoa com deficiência, colaborando na conquista de seu espaço. No capítulo IV da Lei nº 13.146/15 dispõem sobre os direitos de educação da pessoa com deficiência, que declara no Art. 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

No que diz respeito às Intuições de Ensino Superior públicas e privadas, Loss (2015, p. 67) enfatiza que a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior representa ainda, um desafio para estas instituições, seja pública ou privada. Dessa forma, há a necessidade de ações efetivas, que além do acesso, promovam a permanência, participação e a formação dos estudantes, devendo, portanto, ser realizada por todos os atores envolvidos: docentes, técnicos administrativos, gestores e os próprios acadêmicos.

Anteriormente, no ano de 1996, foi criado o Aviso Circular 277 por Paulo Renato de Souza, dirigido aos Reitores de Instituições de Ensino Superior, buscando uma política educacional acessiva aos alunos com deficiência. Nesse Circular a respeito dos surdos enfatiza a necessidade de intérprete de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos, flexibilidade nos critérios de correção da redação e provas discursivas de alunos com deficiência auditiva. Esses e outros apontamentos foram feitos na circular a fim de estabelecer critérios importantes para garantir o acesso ao Ensino superior por portadores de deficiência, buscando, portanto, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, da infraestrutura e na capacitação de recursos humanos, “de modo a melhor atender as necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos” (BRASIL, 1996, p. 2).

Em 2003 é criada a Portaria 3284/2003 que revoga a Portaria 1679/99 elaborada também anteriormente por Paulo Renato de Souza. A portaria dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Acerca da acessibilidade dos surdos nas universidades, apresenta os compromissos da instituição até que o aluno conclua o curso:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003, p. 1).

Entretanto, para que o acesso e permanência sejam garantidos, é preciso também que as Instituições de Ensino Superior realizem em seu espaço educacional a adaptação social e reconheça a Libras como a linguagem oficial do educando surdo. Ademais, é necessário a devida atenção aos projetos políticos pedagógicos, currículos, metodologias e a formação dos professores (DAROQUE, 2011, p. 36).

Sendo a Libras segundo Gesser (2009) uma modalidade de língua gestual-visual, que pode ser naturalmente apreendida pela pessoa surda, é que se identifica sua importância e necessidade nos espaços educacionais. A Língua Brasileira de Sinais assim como outras, não é universal, ela se modifica de acordo com o país, tendo seus próprios dialetos, composta por diferentes níveis linguísticos e itens lexicais. Assim, ficou oficializado e reconhecido a Libras como a língua da Comunidade Surda através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que define que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2022).

Em 2005, outro passo importante para a Comunidade Surda ocorreu. Além de prever no Capítulo II a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores de ensino público e privado, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, o Decreto nº 5.626 dispõe no Capítulo IV o uso e da difusão da Libras e da Língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, reconhecendo a Língua Portuguesa como a segunda língua para as pessoas surdas (BRASIL, 2005).

Deste modo, o bilinguismo e o intérprete tornam-se presentes em todos os níveis educacionais. Segundo Lima (2018), o bilinguismo é um método que considera a aquisição da Língua de sinais pelos surdos como primeira língua, e como segunda, a Língua portuguesa na modalidade escrita no Brasil, o que reconhece o sujeito surdo com sua cultura e identidade, dando direito a estes alunos “que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua” (UNESCO, 1954 *apud* SKLIAR, 2013).

No Ensino Superior, o intérprete é quem ajudará a promover a interação entre surdos e ouvintes nas relações sociais e acadêmicas voltadas para o contexto universitário. De acordo com Silva *et al.* (2016), apesar de somente em 2010 através da Lei nº 12.319 o Tradutor e Intérprete de Libras ser considerado e regulamentado, desde a década de 90, por meio de movimentos em favor da inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino que busca pelo direito de os surdos “usufruírem dos serviços do profissional tradutor/intérprete da Libras nos espaços educacionais, reiterando a obrigatoriedade da contratação desse profissional, através da promulgação das legislações referenciadas” já acontecia no ensino.

Este profissional segundo o autor, além de promover a interação discursiva entre surdos e ouvintes, deve dominar as formas gramaticais e o uso das duas línguas, tendo a capacidade de transitar nos contextos culturais, políticos e educacionais em que estão inseridos. Nesta perspectiva, o intérprete está além de ser um “instrumento comunicativo”, este deve ser um profissional capacitado e com formação adequada as necessidades de diferentes contextos. Portanto, na esfera universitária o intérprete deverá dar conta segundo Silva *et al.* (2016, p. 180), de uma “densidade lexical de conteúdos relacionados à formação universitária, o que torna sua atuação mais complexa, uma vez que tomará decisões importantes sobre quais itens lexicais vai privilegiar, a fim de que a interação discursiva ocorra”.

Segundo Salles (2004, p. 21) no processo de aprendizagem do educando surdo, deve ser considerado sempre que possível a língua de sinais como instrumento de ensino, priorizando a aqui discutida, a Libras, como a forma de apresentar assuntos ou de desenvolver a linguagem e escrita, colocando assim o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue. Porém, acerca da acessibilidade e permanência do educando, Moura (2016) discute que a organização que é ofertada aos surdos não contempla suas especificidades linguísticas, tornando este espaço um local desfavorável para a aquisição ou desenvolvimento de sua língua, o que revela que ainda existem inúmeras barreiras a serem enfrentadas nas instituições educacionais.

A pesquisa feita pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda mostra que no Brasil existem cerca de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, sendo neste total 2,3 milhões com deficiência severa. Em relação a educação os dados apontam que destes 10,7 milhões, apenas 7% possuem ensino superior, 15% frequentaram até o ensino médio, 46% até o fundamental e 32% não possuem nenhum grau de instrução.

Os resultados obtidos mostram que o percentual de pessoas surdas é baixo no Ensino Superior. Reflexo da ausência de políticas públicas e/ou cumprimento das já existentes. Daroque (2011) explica que a comunidade surda faz parte de um grupo linguístico minoritário que ainda tem acesso restrito ao Ensino Superior, devido ao fato de não terem tido a oportunidade de usar sua primeira língua socialmente, sem intérprete que fizessem a mediação durante a educação básica, refletindo diretamente na forma com que compreende processos seletivos e outras formas de avaliação.

Neste sentido, o espaço universitário em geral para os educandos é desafiador, pois se deparam com novas adaptações e obrigações acadêmicas, e o aluno surdo precisa segundo Daroque (2011, p. 38) contornar falhas decorrente de uma trajetória escolar anterior que

possivelmente prejudicou a aprendizagem linguística e de produção de texto, e as condições de estudo inadequadas para suas necessidades.

A realidade ainda frequente, desmotiva o ingresso de alunos surdos no Ensino Superior, devido ao fato de que este espaço apresenta metodologias, recursos e estratégias de ensino, na maioria das vezes direcionados aos ouvintes, desse modo “fazer parte de uma Instituição de Ensino Superior (IES), onde a cultura ouvinte é parâmetro, é um desafio para os estudantes surdos” (SILVA; SANCHES, 2017, p. 2).

Conforme Loss (2015, p. 72), o processo de inclusão de surdos no ensino se deu a partir de políticas públicas criadas inicialmente para a educação básica, e mais recentemente para o Ensino Superior, no entanto apesar de as legislações terem ampliado as possibilidades para este sujeito, não foi garantido na mesma proporção em relação a formação dos educadores, o que leva a inúmeros docentes se voltarem para o aluno com deficiência auditiva somente quando se deparam com estes educandos em sala de aula.

Neste sentido, o educador no contexto do ensino superior deve segundo Loss (2015) ter uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que os educadores cumpram o compromisso em relação a vida e a autonomia destes sujeitos, bem como oportunizando espaços onde a liberdade possa ser realizada de maneira criativa, espontânea e que apresente condições de apropriação do conhecimento científico.

Todavia, é possível notar que hoje os educandos surdos tem a garantia de acesso ao Ensino Superior assegurado por decretos, leis e ações afirmativas e inclusivas, e o que pode estar fragilizando o ensino para estes educandos são situações ligadas à estratégia de ensino e às barreiras atitudinais (CECHINEL, 2005; ANSAY, 2009; SILVEIRA, 2007 *apud* LOSS, 2015, p. 81) que segundo a autora, podem ser superados através da organização das universidades em busca de repensar na educação ofertada, se comprometendo em realizar práticas que priorizem a igualdade de pesquisa e extensão, com propostas inclusivas, pensando na diminuição do anonimato destes sujeitos nas universidades, e assim consolidando ações de inclusão no espaço universitário.

3. INCLUSÃO DE EDUCANDOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Realizado por meio de um questionário, a pesquisa foi feita com a única estudante surda matriculada na UEMG - Unidade Acadêmica de Carangola no ano de 2022, e com cinco docentes que lecionaram e estão lecionando para a estudante nesta instituição no curso de

Pedagogia. Localizada no interior de Minas Gerais, a UEMG Carangola, tem no momento apenas uma aluna surda matriculada na instituição, em que por um longo período, ficou sem o tradutor/intérprete em sala de aula, o que resultou em sua reprovação e disciplinas atrasadas.

Durante as aulas remotas devido a Covid-19 que se alastrou por todo o país, a discente teve por um período de tempo um intérprete online para que pudesse participar das aulas. Tendo a universidade recentemente voltado às atividades presenciais, a aluna teve no primeiro semestre intérprete de forma online, onde a instituição disponibilizou e organizou em sala de aula, computadores e caixas de som, para que a tradução fosse feita simultaneamente. Ao iniciar o novo semestre, a aluna conta agora com uma intérprete presencial que estará com a mesma até o contrato se encerrar.

Quanto aos educadores, muitos são mestres e doutores, especialistas em diferentes áreas, e que no período que lecionaram e estão lecionando para a discente, encontraram barreiras atitudinais, sociais e de comunicação. A UEMG foi criada em 1989, em Belo Horizonte, mediante determinação apresentada no Art. 81 do “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT” da Constituição de Minas Gerais, mais tarde, sua estrutura foi regulamentada pela Lei nº 11.539, de 22 de julho de 1994, a definindo como uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, tendo a sede e foro em Belo Horizonte, com autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, e incluída a gestão financeira e patrimonial (UEMG, 2017).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, com o passar dos anos, a universidade se estendeu, e com o convênio com prefeituras municipais no interior do Estado, a UEMG ampliou as unidades e cursos ofertados, de forma presencial e a distância. Através da Lei nº 20.807, de 26 de julho de 2013, a universidade deu início ao processo de estadualização das fundações educacionais de ensino superior associadas à UEMG, onde entre os dezesseis municípios, está a Fundação Educacional de Carangola. Em Carangola, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola – FAFILE, fundada em 1970, foi credenciada em 1999 na qualidade de Campus Fundacional Agregado à Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Em 2007, a instituição passou a ser Faculdade Vale do Carangola – FAVALE, incorporado ao FACEX e ISEC (UEMG, 2017).

Seguindo o processo de estadualização, a unidade de Carangola, passou em 2013, a integrar oficialmente a Universidade do Estado de Minas Gerais, oferecendo e garantindo assim, educação universitária de qualidade, pública e gratuita em Carangola e região. (UEMG,

2017). O curso de Pedagogia na unidade de Carangola, surgiu em 1970 juntamente com a fundação da FAFILE, e durante os anos sofreu diversas modificações em sua estrutura curricular devido a diferentes e consecutivas legislações, visando dessa maneira a “atualização dos conteúdos ministrados, à reorganização da estrutura das disciplinas, à ampliação dos conhecimentos ensinados e/ou à adequação às exigências da legislação em vigor” (UEMG, 2017, p. 19).

A partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006, o curso passou novamente por uma reformulação em sua estrutura, passando a oferecer uma formação mais completa aos educandos. Em seu Projeto Pedagógico do Curso do ano de 2017, fica evidente a busca por uma formação que torne os graduandos capazes de dominarem o conteúdo e que compreendam de forma crítica o que ensina e faz, que conheça e utilize as novas tecnologias de acordo com o projeto político de emancipação do ser humano. Ainda, destaca que em sua formação tenha “uma especificidade que contribua para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; e que tenha a compreensão das relações entre a escola e a sociedade” (UEMG, 2017, p. 21).

O PPC do curso de Pedagogia, enfatiza a importância dos graduandos se tornarem profissionais reflexivos e críticos, capazes de enfrentar situações diversas que irão se deparar e as mudanças impostas pelos novos paradigmas culturais e científicos, e que portanto, por meio de uma sólida fundamentação teórica acerca das práticas educativas, da vivência e construção de práticas, consiga relacioná-las nas diferentes realidades, “não como mero observador, mas como sujeito, corresponsável e participe com os demais sujeitos das práticas educativas” (UEMG, 2017, p. 22).

Como de acordo com Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada”, as disciplinas curriculares do curso de Pedagogia da UEMG – Carangola é organizado atualmente, a partir de três Núcleos de Formação: a) Núcleo de Estudos de Formação Geral; b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; c) Núcleo de Estudos (UEMG, 2017, p. 35).

Entre as disciplinas do curso, existem algumas voltadas para a surdez. No Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e no Núcleo de estudos integradores tem-se a Orientação de Estágio II que pode ser realizada no campo da Educação Especial. Já em relação as disciplinas optativas ofertadas, há Educação de Surdos e Surdez e Bilinguismo; Quanto as

disciplinas obrigatórias, no 2º período consta Teoria e prática da Educação Especial: ações inclusivas, e no 7º período do curso, Libras.

Em relação à inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência o documento não aponta muitas informações além da estrutura curricular, que possam garantir os direitos do educando no curso de Pedagogia. Porém, ao destacar em sua construção a importância de se formar estudantes reflexivos e críticos, subentende-se uma preocupação com a forma com que este estudante está sendo formado diante de questões sociais, étnicas, de gênero, deficiência, cultural e outros.

Na UEMG Carangola, o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), consegue por meio de suas estratégias implementar “políticas institucionais de inclusão, assistência estudantil e ações afirmativas de acesso e permanência dos estudantes na universidade” (NAE, 2022). Desta forma, o documento em seu regimento traz políticas das quais colaboram no ensino da pessoa com deficiência, indicando a necessidade de se promover ações para viabilizar a permanência dos estudantes na universidade:

Parágrafo único - Caberá à Direção da Unidade oferecer suporte estrutural/material em conformidade com o que for disponibilizado pelo setor de planejamento e gestão da reitoria e apoio institucional necessários na busca pelos processos e políticas de acesso, inclusão, permanência, acolhimento e ações afirmativas para os estudantes, assim como estabelecimento de convênios locais e regionais de apoio à saúde, psicológico, pedagógico e/ou jurídico demandados pelos estudantes (NAE, 2022).

Além disso, enfatiza em suas ações, atribuições e competências, a de que o NAE/Carangola é constituído por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão e atendimento visando a inclusão de alunos com necessidades específicas, além de se comprometer em auxiliar nos processos e políticas de acesso, inclusão, permanência e ações afirmativas para os estudantes e de orientá-los no atendimento a demandas de acessibilidade e educação inclusiva, bem como de disseminar informações, assistir, acompanhar e orientar os educandos acerca de editais e inscrições nos programas de inclusão, permanência e assistência estudantil da UEMG.

Há também o Programa Estadual de Assistência Estudantil – PEAES, que em seu edital 04/2022, para a promoção da saúde, inclusão da pessoa com deficiência, cultura e esporte, disponibiliza para todas as unidades acadêmicas da UEMG, o auxílio estudantil que visa a inclusão de pessoas com deficiência Pessoa com Deficiência, para seu acesso, participação e aprendizagem, bem como também de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, com um auxílio pecuniário de cinco parcelas de R\$ 250,00 durante o ano vigente do edital (UEMG, 2022).

Portanto, percebe-se que a UEMG Carangola, promove projetos e ações de acesso e permanência deste educando na universidade. Com a parte teórica do trabalho em andamento e a leitura de livros e artigos foi possível pensar em questões que poderiam ser feitas aos educadores e a aluna, buscando também por meio do vivenciado obter respostas que ampliariam a discussão sobre o ensino superior e os surdos. Para a educanda, o questionário foi elaborado com seis perguntas, para os educadores foi criado um formulário na plataforma Google Forms, contendo dez perguntas. Dessa forma, a entrevista da educanda demandou apenas um dia, enquanto que dos educadores, este período se estendeu. Assim sendo, o levantamento e análise das respostas dadas por ambas as partes, intensifica o que os estudos feitos já evidenciaram ao longo do tempo. A Análise de Conteúdo, método construído por Bardin (1977, p. 38), é definido “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”.

4. RESULTADOS

Acerca do resultado da pesquisa com os educadores que lecionam e que já lecionaram com a educanda, ao tratar-se de como foi para este saber daria aulas para uma aluna surda, dos cinco participantes, quatro professores apontaram que não se sentiam preparados, que foi inesperado e um misto de sentimentos, pois não sabem libras. Enquanto que apenas um docente, se sentiu feliz em saber que na universidade teria uma aluna surda, e que faria o possível para promover sua inclusão.

Sobre as dificuldades encontradas, um educador aponta o despreparo da UEMG para recebê-la, destacou a falta de valorização do intérprete e da demora de adquirir equipamentos para a intérprete online: Professor 1: “Dificuldade gerada pela própria uemg que pareceu não valorizar o serviço do intérprete com editais pouco atraentes e demora da uemg Carangola em adquirir os equipamentos para conexão com a intérprete de outro município, a palavra que resume é a precarização.”

Os demais, além de destacar a questão institucional e burocrática da universidade, apontam sobre não saber libras e a insegurança de lecionar para a aluna, o que ficou mais enfatizado na próxima questão do formulário, onde é perguntado sobre se sentir preparado para dar aulas para uma pessoa surda, e apenas um se sente preparado, enquanto que os demais se sentem pouco preparados ou não preparados.

Pensando no processo de aprendizagem da discente, sobre como está o acompanhamento das aulas e se está no nível da turma, quatro docentes responderam que a

aluna conseguia acompanhar, mas não plenamente, e que as mudanças, como a troca de intérprete a cada semestre, dificultam o desenvolvimento da aluna e também das aulas. E outro educador respondeu que não sabe, pois, a aluna trancou a disciplina. O professor 5 diz: “Vejo que é possível adaptar o conteúdo à realidade dela, porém, as mudanças institucionais dificultam tanto o desenvolvimento dela quanto o da aula”.

Em relação a interação do educador durante as aulas, responderam que fazem com a ajuda da intérprete, por meio do olhar e através da manifestação sobre a aula, enquanto que um dos educadores, respondeu que sim, por saber Libras. Quanto a lecionar para algum educando público alvo da educação especial (educando com deficiência, transtornos globais, altas habilidades/superdotação), os docentes em sua maioria responderam que sim, e outros que nunca haviam dado aula para este público.

Ainda, em relação a formação do educando surdo, quando perguntado sobre adaptações ou alterações nas metodologias para auxiliar a aprendizagem da aluna, um educador disse que não modifica, pois, suas aulas já garantiriam a estudante participar, como em debates, trabalhos em grupos e dinâmicas que permitem a aluna interagir. Outros educadores responderam que utilizavam vídeos ao invés de somente escrita, a mediação da intérprete, e participação em atividades utilizando a libras, bem como destacam sobre constantemente repensar as metodologias de ensino.

Essas adequações fazem parte de um conjunto de ações que possibilitam um melhor desenvolvimento do educando surdo, por isso é necessário pensar com cuidado as metodologias que serão implementadas, para que os insucessos pedagógicos não sejam justificados como desinteresse ou desatenção por parte do estudante surdo (LORENZETTI, 2002;2003 *apud* BISOL; VALENTINI *et al.*, 2010, p. 164).

Sobre formação em Libras, Educação Especial ou Educação Inclusiva, apenas dois dos professores apresentam formação, um na área de Educação Especial e em Libras, outro em Educação Física Adaptada e Educação Inclusiva, enquanto que os demais apesar de não terem, expressam a vontade de obter. Ainda sobre este assunto, quanto a formação continuada e sua importância para colaborar no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, todos apontam que sem dúvidas essa especialização ajuda para que o aluno seja efetivamente incluído.

Para fechar a discussão, a última pergunta trata sobre como os educadores consideram a acessibilidade da educanda na UEMG, entre as opções de ótima, boa, razoável e ruim, todos responderam apenas razoável ou ruim. O questionário foi realizado com a ajuda da intérprete

da aluna, que traduzia simultaneamente as perguntas e respostas. Também pelo convívio, foi possível detectar expressões, falas, e considerações da educanda surda sobre seu ingresso na universidade.

A primeira pergunta questiona sobre como ela se sentiu ao ingressar na UEMG Carangola, a mesma disse que, de primeiro momento foi tranquilo e que ficou feliz, mas percebeu as dificuldades por não ter nem mesmo intérprete.

Por saber que a mesma ficou durante alguns períodos do curso sem intérprete, foi questionado a ela sobre como se sentiu com a chegada do intérprete. Segundo a educanda, foi difícil este percurso, pois para conseguir de fato um, precisou junto de sua mãe e uma amiga entrar na justiça para conseguir que seu direito fosse garantido. A mesma enfatiza que junto da mãe, lutou muito por essa conquista.

Em relação às maiores dificuldades que tem enfrentado, responde que de todos, é a ausência de intérprete. E que, em relação à comunicação (com os demais ouvintes), acontece com pouca frequência, pois as pessoas não a entendem, mas que alunos e professores tentam se comunicar com ela em determinados momentos.

Sobre conseguir acompanhar as aulas, a mesma responde que hoje consegue porque agora tem intérprete em sala de aula. Disse que os professores usam slides, vídeos, e outros instrumentos, mas que no início era mais complicado, porque falavam em sala e ela não compreendia nada do que se passava.

De acordo com Daroque (2011), quando o educador cria possibilidades de participação para o aluno surdo de acordo com seu desenvolvimento, tempo e formas de interagir, possibilita a este educando se sentir mais acolhido na sala e na universidade, compreendendo que o professor está em constante busca para contemplar as necessidades do mesmo.

Por fim, é questionado a ela se considera as aulas promovidas pelos educadores da UEMG suficientes para seu aprendizado, a educanda responde que não muito, porque falam mais que praticam. Reafirmando o que Silva e Sanches (2017) apontam, inúmeras são as questões que desmotivam o estudante surdo ingressar no ensino superior, como as metodologias, os recursos, as estratégias de ensino, e neste caso apresentado, a falta de intérprete, onde, como evidenciam os autores, num espaço culturalmente construído para ouvintes.

Considerando o que foi apresentado, percebe-se que a educação ofertada para o educando surdo ainda é marcada por diversas questões que dificultam a aprendizagem deste, e

principalmente sua inclusão, como por exemplo a ausência de intérprete, práticas e metodologias inadequadas, discriminação, pouca socialização e interação, entre outros. Considerando o que foi apresentado pelos professores e pela a aluna, nota-se que os educadores na medida do possível buscam romper com as barreiras ainda enfrentadas pela educanda no meio universitário, neste sentido, somente leis e legislações não irão sozinhas contribuir para que este educando receba um ensino de qualidade, pelo contrário, é um conjunto de pessoas, práticas, espaços, leis, que irão assegurar uma educação satisfatória e igualitária, onde a identidade, cultura e diferença linguística do surdo sejam respeitadas, e não colocada como uma deficiência que incapacita este sujeito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste trabalho, foi possível concluir que ainda há muito o que se fazer para que a educação para os surdos e sua inclusão, sejam efetivamente realizados. Está além de uma mudança na gestão da instituição ou criação de novas leis pelo Estado, é transformar o modo como se enxerga e entende este sujeito. De uma percepção em que segrega, que só identifica a deficiência e exclui, se torne um local onde esteja aberta a mudanças, que adequue, e que assegure a este um ensino igualitário.

Acredita-se que enquanto as pessoas com deficiência e, portanto os surdos não forem representados como sujeitos produtores de cultura, estes entrarão no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, vistos como deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes.

Foi através da convivência com a colega de turma surda, que inúmeros pensamentos em relação a dita deficiência, a inclusão e acessibilidade no ensino superior - e nos demais níveis de escolaridade - se construíram. Uma realidade se tornou a mola mestra, a inspiração que, sem dúvidas fizeram com que uma proposta de trabalho de conclusão de curso lançasse um olhar analítico e atento para a persistência de uma estudante em busca do direito à educação. O esforço hercúlio da acadêmica para concluir o ensino superior em um local com práticas predominantemente ouvintes, estabelecendo quase ou nenhuma socialização no início do curso, sem nenhum outro colega surdo matriculado e a falta de intérprete em alguns momentos para fortalecer sua luta enquanto parte da comunidade surda, assim como a necessidade por mudanças educacionais na perspectiva inclusiva, dentro outros tantos elementos percebidos, formaram a razão de ser da presente pesquisa. A investigação fora concluída, mas os esforços em prol de uma educação escolar acessível para o educando surdo precisam avançar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: < <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf> > Acesso em: Nov. 2022.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 139, p. 147-172, já./abr. Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&ved=2ahUKEwilnZucn7H8AhWlp5UCHQuuCckQFnoECBQQAQ&usq=AOvVaw3y-5dHOvCAzjgb_jQU8QMH > Acesso em: Nov, 2022.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM** – Paulo Renato Souza. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Capítulo II e IV. Dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Art. 1. Abr. 20002.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Capítulo IV do Direito À Educação, Art. 27. Jul. 2015.

CABRAL, Eduardo. Para uma cronologia da educação dos surdos. **Revista de Comunicação**, nº 3, APECDA, Porto, 2001. Disponível em: < http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/cronosurdo_Eduardo-Cabral.pdf > Acesso em: Jun. 2022.

CASTRO, Sabrina Fernandes de Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Ver. Bras.** Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, Abr.-Jun., 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/abstract/?lang=pt> > Acesso em: Nov. 2022.

COSTA, Neli. **Escola inclusiva: para quem?** São Paulo: Editora Dialética, 2022.

CRUZ, Osilene; PRADO, Rosana. História da educação de surdos e as atuais perspectivas para o ensino de habilidades de leitura e escrita. **Inter-Ação**, Goiânia, v.43, n.3, p. 801-818, set/dez. 2018. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/50811/32849> > Acesso em Jun. 2022.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária**. Piracicaba, SP, 2011. Disponível em: <

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_4a92202cc94334d7e5d5b24dff0ef6ac > Acesso em: Dez. 2021.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

LEITE; PEREIRA; SILVA; SIMÕES. Projeto Política de Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência visual na Universidade. **Intercursos**, Ituiutaba, v.18, n. 1, Jan.-Jun. 2019. Disponível em: <
<https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/3726> > Acesso em: Nov. 2022.

LIMA, Juliana Corrêa de. **Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na Educação Superior.** Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_bb2068914295456256d6048fbfab9613 > Acesso em: Dez. 2021

LOPES, Maura Corcini. **Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos.** In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 2013.

LOSS, Jaqueline Reni. **Percursos de escolarização de acadêmicos surdos no Ensino Superior.** Chapecó, SC, 2015. Disponível em: <
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_589475f796802fea63a5c3a812207823 > Acesso em: Dez. 2021.

MORI, Nerli Nonato Riberio; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil.** 2015. Disponível em: <
https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3120077/mod_folder/content/0/SANDER%3B%20MORI%2C%202015.doc?forcedownload=1 > Acesso em: Dez. 2021.

MOURA, Adelson Fidelis de. **Acesso ao Ensino Superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio.** Bauru, SP, 2016. Disponível em: <
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136338> > Acesso em: Dez. 2021.

OLIVEIRA, Liliâne Assumpção. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez.** Curitiba, IESDE Brasil S.A., 2011. Disponível em: <
https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_fundamentos_historicos_biologicalos_e_legais_da_surdez.pdf > Acesso em: Jun. 2022.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez.** Marília: Unesp, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

SÁ, Nídia Limeira de. **História da educação dos surdos: da antiguidade à idade moderna.** Curitiba, 2011. Disponível em: <
https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_fundamentos_historicos_biologicalos_e_legais_da_surdez.pdf > Acesso em: Jun. 2022.. Acesso em: Jun. 2022.

SANTOS, Mariana Marques Sousa. **Educação Bilíngue na Comunidade Surda**. 2019. Disponível em: < <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/43295/1/MarianaSSantos.pdf> > Acesso em: Dez. 2021.

SILVA, Poliana Barboza da; SANCHES, Isabel. **A inclusão do estudante surdo no Ensino Superior: o que dizem os surdos?** 2017. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_ID4134_08092017130812.pdf > Acesso em: Dez. 2021

SILVA, Ronaldo Quirino da; GUARINELLO, Ana Cristina; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. O intérprete de libras no contexto do ensino superior. **Revista Teias**, v.17, n.46. Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar, 2016. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25283/18542> > Acesso em: Dez. 2021.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

UEMG. **PEAES Promoção à saúde, inclusão de pessoas com deficiência, cultura e esporte**. Belo Horizonte, 2022.

UEMG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Carangola, 2017.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: GAMIFICAÇÃO PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabio Roberto Pierre
Carlos Alexandre Felício Brito

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de artefato baseado nos elementos e técnicas relacionadas ao processo de gamificação para a avaliação de conhecimentos sobre educação financeira. A escolha dos jogos educacionais ocorreu devido à necessidade de utilização de fundamentos que fazem parte do desenvolvimento e da realidade de jovens e crianças, trazendo engajamento para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a educação financeira vem sendo debatida no ambiente escolar como projeto de vida, conforme amparo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A cultura do uso consciente do dinheiro e dos serviços bancários precisa ser abordada cada vez mais cedo, em uma tentativa de contribuir com a redução do número de inadimplentes e do endividamento familiar constatados nos últimos anos. Através do método de pesquisa Design Science Research (DSR), um estudo teórico foi realizado para buscar a compreensão dos fundamentos relacionados a estes temas, objetivando entendimento e comprovação de que a construção de um artefato gamificado aumentaria a motivação dos participantes, demonstrando maior integração e interação, se comparadas a uma estratégia tradicional de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação. Educação Financeira. Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

O professor que pretende qualificar-se melhor para lidar com a aprendizagem dos alunos precisa estudar e desenvolver uma postura investigativa (WEISZ, 2002). Além disso, “deve formar o cidadão daquele momento histórico, naquele país, naquela circunstância. A sociedade é que decide o que suas crianças e jovens devem aprender” (WEISZ, 2002, p. 31).

A inovação e evolução da maneira de criar e apresentar a informação através de ferramentas tecnológicas, como computadores, *smartphones*, *tablets*, consoles de *videogame* e redes sociais, promovem mudanças significativas no dia a dia da sociedade. Como exemplo disso, observa-se a forma com que as tecnologias influenciam todo o processo de comunicação, colaboração e aprendizagem das pessoas através do uso das mídias sociais pelos aplicativos e *sites* disponíveis para essa finalidade (EFFING; HILLEGERSBERG; HUIBERS, 2011).

A gamificação pode ser considerada uma forma de fidelização e engajamento na área da Educação, à medida que é avaliado o público escolar que se deseja alcançar. Assim, “o aprendizado sério precisa se aproximar do entretenimento para conseguir engajar os alunos” (MATTAR, 2009, p. 15).

O sucesso da gamificação em sala de aula dependerá também da forma como ela é aplicada e da plataforma utilizada. Quando o *game* é usado apenas para entreter, sem que haja qualquer

relação com o conteúdo, a estratégia é completamente ineficaz, e o que poderia se transformar na chave para a potencialização dos resultados, acaba virando sinônimo de tempo e recurso desperdiçados (PLAYDEA, 2014).

Os educadores são os profissionais mais aptos para aperfeiçoar as atividades relacionadas à educação financeira como meio de fornecer conhecimentos e informações, ou como facilitador que disponibiliza a rota correta sobre riscos, controles e produtos para possibilitar o desenvolvimento de habilidades econômicas em ambiente escolar (PESSOA; MUNIZ; KISTEMANN, 2018).

Quando se fala de educação financeira, também é necessário abordar comportamento. O consumo desenfreado é o maior ofensor da realização, e somente a riqueza em si não tem valor se não houver tempo para si. Além disso, priorizar estudos, manter a vontade, dedicar-se e não se acomodar são princípios determinantes para a abertura de muitas portas (CERBASI, 2015).

Desta forma, este artigo apresentará uma proposta para criação de um artefato gamificado que poderá ser utilizado como instrumento de ensino sobre educação financeira na sala de aula. Trata-se de um jogo educacional que poderá ser utilizado como material educativo, o qual servirá de apoio no processo de ensino-aprendizagem de diferentes conteúdos curriculares. É um jogo com objetivos educacionais, para que professores o utilizem como material de ensino em assuntos planejados e também em suas disciplinas.

O artefato procura validar se um jogo educacional sobre educação financeira: (1) consegue motivar e engajar os estudantes a utilizarem o produto como fonte de aprendizado; (2) oferece uma boa experiência aos participantes (por exemplo, se ele é divertido, atraente e desafiador); e (3) gera uma percepção de utilidade educacional de um novo conhecimento para os participantes, ou seja, se os alunos acham que estão realmente aprendendo algo diferente com o jogo.

O requisito mais importante a ser considerado neste produto é de ser de simples aplicação em sala de aula, para que sejam devidamente explorados os conceitos básicos da matemática, o uso de calendário e meios para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a utilização consciente do dinheiro. Vale lembrar que, segundo apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018, a educação financeira é um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões cultural, social, política, psicológica, além da econômica, sobre as questões de consumo, trabalho e dinheiro.

Por ser um assunto que ganhou relevância recentemente, uma pesquisa na literatura apontou poucos referenciais teóricos onde o artefato gamificado proposto neste artigo poderia se ancorar, principalmente materiais direcionados para a literacia financeira na escola.

Quanto às práticas pedagógicas, identificou-se que esses são tempos de mudanças da escola, momento em que novas tecnologias e formas de ensino e aprendizagem se renovam rapidamente (NÓVOA, 2019). Além disso, destaca-se que, para instalar uma nova teoria, é preciso que se desestabilize o que já está instituído – não basta reconhecer o novo como uma verdade para que esse fato altere a forma de pensar (SAVIANI, 2005). A gamificação é um termo que define o uso de elementos de jogos e técnicas de *game design* em contextos não relacionados a jogos (WERBACH; HUNTER, 2012). Além disso, os nativos digitais são aqueles que possuem habilidades com as TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação) em vários contextos, como nos relacionamentos (redes sociais), busca de informações, novas formas de comunicação e possibilidades de aprender (PALFREY; GASSER, 2011).

A alfabetização financeira é essencial na formação das crianças, que devem não só aprender e entender as letras, mas também os números e como se relacionam com todas as situações do cotidiano. Também é essencial interpretar o que os números estão dizendo e entender a história que está sendo contada por eles, estruturando os conceitos de contabilidade (KIYOSAKI, 2000).

2. MÉTODO DE PESQUISA

A expressão *Design Science* (DS) foi introduzida pela obra “*As ciências do artificial*”, do economista e psicólogo norte-americano Herbert Alexander Simon, na qual ele diferencia o que é natural do que é artificial. Artificial, segundo ele, é algo que foi produzido, inventado ou passou por modificações realizadas pelo homem, como, por exemplo, máquinas, organizações, economia e a própria sociedade. A ciência do artificial deve ser direcionada para os meios de se alcançar um objetivo (SIMON, 1996).

Design Science é uma metodologia que proporciona a possibilidade de uma ciência do projeto, ou uma ciência do artificial, que não estuda apenas os fenômenos naturais e sociais já presentes no mundo, mas que projeta um mundo novo com uma situação diferente.

Como principal conceito, a DS é a ciência que procura consolidar conhecimentos sobre o projeto e desenvolvimento de soluções para melhorar sistemas existentes, resolver problemas e criar artefatos, realizando a unificação de conhecimentos por meio de um objeto construído

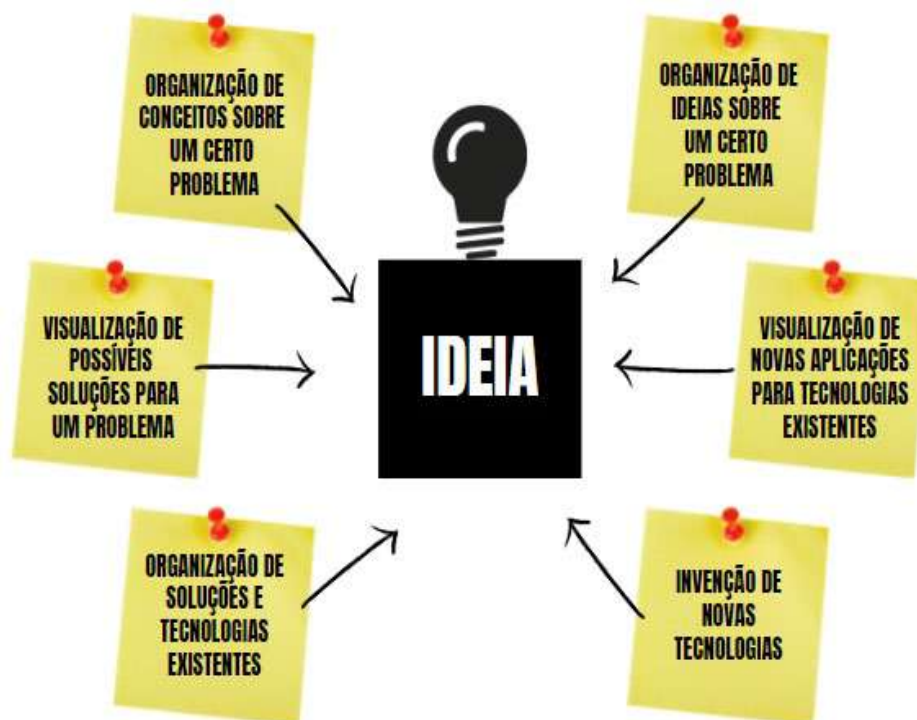
pela humanidade (o artefato), sendo uma interface entre os ambientes interno e externo de um determinado sistema.

Uma decisão ótima em um modelo simplificado só raramente será ótima no mundo real. O tomador de decisão pode escolher entre decisões ótimas em um mundo simplificado, ou decisões satisfatoriamente boas num mundo mais próximo da realidade (SIMON, 1996).

Vale ressaltar a importância do conceito da validade pragmática, a qual estabelece que a pesquisa precisa atender a validade científica, observando a sua utilidade e buscando assegurar que a solução proposta para resolver determinado tipo de problema de pesquisa de fato funcione, garantindo que os resultados esperados sejam alcançados (VAN AKEN, 2011).

As pesquisas realizadas com a utilização de DS também podem contribuir para trazer melhorias ou aprimorar teorias já existentes. A teorização ocorre com uma nova ideia ou como conceito para fundamentar uma nova solução, que pode nascer de diferentes origens ou fontes (DRESCH; LACERDA; ANTUNES, 2015), conforme demonstra a figura 1.

Figura 1: Teorização de uma nova ideia.



Fonte: Montagem de autoria própria a partir informações coletadas em Dresch, Lacerda e Antunes (2015).

Design Science Research (DSR), por sua vez, é o método que fundamenta e operacionaliza a condução da pesquisa quando o objetivo a ser alcançado é o artefato ou uma prescrição (DRESCH; LACERDA; ANTUNES, 2015). É o método de pesquisa que tem como objetivo a solução de problemas e, a partir do seu entendimento e da realização de pesquisa

científica, desenvolver artefatos que permitam transformar situações existentes, alcançando produtos melhores ou desejáveis. Este método vem sendo utilizado em diversos estudos nas áreas de Tecnologia, Engenharia, Medicina, entre outras.

Na metodologia DSR, o projeto final responde às perguntas relevantes para a sociedade através da geração de objetos inovadores, que podem ser modelos, métodos, instâncias, constructos, entre outros produtos, contribuindo para o conhecimento científico (RECKER, 2012).

Um dos artigos mais importantes a respeito desse método de pesquisa é o “*Design Science in Information Systems Research*”, de Alan Hevner, publicado em 2004, que aponta que a DSR é apoiada em dois paradigmas, sendo eles: ciência comportamental e ciência do *design*.

A ciência comportamental, que tem suas origens nos métodos de pesquisas das ciências naturais, busca desenvolver e aplicar teorias relacionadas às interações entre os indivíduos, tecnologias etc., e tem por objetivo prever ou explicar fenômenos que ocorrem com o uso do artefato. No paradigma da ciência do *design*, a investigação da pesquisa está relacionada ao desenvolvimento e avaliação dos artefatos projetados para atender às necessidades identificadas para o negócio (HEVNER *et al.*, 2004).

E como fundamentar o método de pesquisa *Design Science Research*? Deve-se considerar propostas já estudadas por diversos autores através de 12 etapas: (1) identificação do problema; (2) conscientização do problema; (3) revisão sistemática de literatura; (4) identificação de artefatos e configuração de classes de problemas; (5) proposição de artefatos para resolver um problema específico; (6) projeto do artefato selecionado; (7) desenvolvimento do artefato; (8) avaliação do artefato; (9) explicitação das aprendizagens; (10) conclusões; (11) generalização para uma classe de problemas; e (12) comunicação dos resultados.

A seguir, será apresentado o resultado de trabalho de pesquisa para a criação de um produto gamificado a ser utilizado como estratégia pedagógica no ensino fundamental para ensino de conceitos sobre educação financeira.

3. DESENVOLVIMENTO

O resultado de conversas com professores e educadores que atuam em sala de aula trouxe algumas percepções sobre a importância de levar a educação financeira como tema de Projeto de Vida para o ambiente escolar, assim como a inclusão de uma estratégia gamificada para contribuir com a participação ativa e o engajamento dos alunos.

O problema a ser investigado refere-se ao crescimento acelerado do número de brasileiros inadimplentes nos últimos anos, causado pelo excesso de utilização de crédito pessoal e, conseqüentemente, a falta de consciência e racionalidade diante do consumo imediatista.

Diante desta situação, entende-se que é necessário promover o uso consciente do dinheiro de forma que atenda às diretrizes básicas de educação financeira, formalizadas no Decreto Federal n.º 7.397, de dezembro de 2010, e que provoque as mudanças necessárias e preventivas relacionadas ao comportamento diante do consumo e do cuidado com o orçamento familiar.

O jogo educacional é apresentado no contexto gamificado com abordagem de questões e reflexões do dia a dia para ser aplicado em uma sala de aula do ensino fundamental, avaliando esta estratégia pedagógica como um meio de engajar e motivar alunos no processo de aprendizagem sobre educação financeira.

A educação financeira já vem se tornando realidade nas escolas de ensino público e privado. Novas iniciativas estão sendo reconhecidas pelos pais e responsáveis que acompanham os filhos e procuram uma grade disciplinar que vá além das matérias tradicionais na educação fundamental.

Em 2018, o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou a inclusão da educação financeira na BNCC, referência para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas. Com isso, esse tema já vem sendo encontrado em algumas escolas, nas quais os alunos realizam análises sobre empresas e estratégias adotadas por essas companhias frente a problemas econômicos e de gestão, normalmente na disciplina de Matemática Avançada.

A escritora de livros infantis voltados às finanças, Ana Pregardier, acredita que, além do papel da escola como mediadora da educação financeira, os pais não podem relegar o assunto apenas ao ambiente escolar, eles precisam estar ao lado das crianças e jovens, demonstrando que finanças não se resumem a dinheiro ou juros, mas de buscar soluções amigáveis e fáceis para resolver questões práticas (PREGARDIER, 2018).

Conforme conversa com professores, realizada em uma escola da rede privada da cidade de São Bernardo do Campo, região do ABC Paulista, foi abordado o contexto da importância da inserção da educação financeira e da gamificação nas escolas.

O colégio tem um perfil construtivista que visa trabalhar com a integração de projetos há algum tempo, buscando atender ao anseio da nova BNCC, que solicita às instituições de

ensino uma mudança na forma de aplicação aos alunos e no currículo. A partir deste contexto, começam aparecer algumas disciplinas com esta alteração educacional, entre elas a de Cultura Digital, coordenada por um professor de tecnologia educacional, e a de Projeto de Vida, lecionada por uma professora formada em Psicopedagogia.

Quando se fala sob a ótica da interdisciplinaridade, união destas matérias, a gamificação mostra-se uma ferramenta bastante eficaz, porque a produção do *game* oferece ao aluno o pensamento computacional e o protagonismo solicitados na própria BNCC, e o projeto de vida, que traz a projeção do que é uma gestão financeira pessoal e familiar. São projetos aplicados integrando visão e realização de orçamentos, nos quais é possível criar um jogo com base em linguagem de programação em blocos ou através do app Inventor, do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), que possui uma interface gráfica focada para pesquisas escolares, na qual o aluno é apresentado a um problema para gerar uma solução através de um protótipo, aplicativo ou jogo, proporcionando engajamento e integração entre os conteúdos destas disciplinas.

Um ponto importante comentado durante a conversa foi o da liberdade das escolas para organizar esse novo currículo. O colégio utilizado no estudo deste trabalho organizou a disciplina denominada Projeto de Vida, na qual se aborda o conteúdo sobre educação financeira como um módulo interdisciplinar, inserido através da tecnologia, programação ou gamificação por mais até três professores.

Sobre a utilização de um jogo educacional para aplicação do conteúdo de educação financeira, os professores concordam que, por ser um assunto relativamente novo no país, a opção de estudo deste trabalho pode trazer a motivação e o engajamento dos alunos, pois estariam diante de questões como endividamento, investimentos e orçamento familiar. Tudo isso de forma lúdica e divertida.

4. ESTADO DA ARTE

A revisão de literatura é o estudo que objetiva a reunião de materiais semelhantes de outros autores, para avaliação do que diferentes pesquisadores também estão compreendendo sobre o conhecimento de práticas e processos de gamificação voltadas para inserção da educação financeira no ambiente escolar, e se a motivação deste instrumento pode ser uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente por ser um tema ainda pouco explorado/aplicado à faixa etária do ensino fundamental.

A revisão sistemática aborda pesquisas para responder a uma questão-chave, realizando um estudo detalhado da literatura. Esta pergunta precisa estar clara e dentro de contextos como originalidade, relevância científica, delimitação e viabilidade. Após identificada a questão, inicia-se uma fase de revisão, na qual é feita uma busca em estudos já realizados para aplicação de critérios metodológicos no desenvolvimento de uma análise crítica.

É importante que seja realizada a revisão sistemática, pois ela permite que o pesquisador recorra a conhecimentos existentes e consulte outros estudos com o mesmo foco (ou similares) do problema que o pesquisador venha a desenvolver (DRESCH; LACERDA; ANTUNES, 2015).

As pesquisas similares encontradas em artigos científicos, dissertações, publicações e outros trabalhos acadêmicos são fundamentais no processo de compreensão desta pesquisa, pois auxiliam no aprofundamento da análise do problema, revisando como os conceitos de gamificação para jogos educacionais podem colaborar em uma nova perspectiva de ensino, e ainda contribuir com os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de um artefato e futuras investigações.

Os bancos de dados utilizados nesta etapa de revisão sistemática foram escolhidos por serem bases de dados voltadas à publicação de artigos científicos: Google Acadêmico, Periódicos Capes, *Microsoft Academic Search* e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*).

Os termos de pesquisa incluídos foram extraídos de uma bibliografia preliminar e exploratória de pesquisa com os termos: (“gamificação” ou “jogos”) + (“educação financeira” ou “*Design Science*”) + (“escola”). Os textos completos que não mencionam o termo “educação financeira” não foram incluídos na revisão. Além disso, foram considerados somente artigos publicados entre os anos de 2016 e 2021.

Na base de dados do Google Acadêmico foi realizada uma pesquisa avançada mais detalhada, para refinar ao máximo a quantidade de artigos que teriam relação com o tema proposto para este trabalho. Essa base identificou 119 artigos com os termos “gamificação”, “educação financeira” e “escola”, considerando cinco anos entre 2016 e 2021. Como a quantidade de documentos encontrados foi considerada adequada para o estudo, não foi realizado nenhum tipo de exclusão como critério de pesquisa.

Os artigos que atendiam aos critérios de inclusão foram categorizados e avaliados, com parte das categorias voltada para a metodologia, e outra relacionada à gamificação, da seguinte forma: (1) artigos identificados por termo de pesquisa; (2) finalidade e o país de origem do

artigo; (3) conteúdo de aprendizagem da aplicação; (4) metodologia de pesquisa utilizada; (5) características das atividades de aprendizagem; (6) modo e tecnologia de interação; e (7) tipos de resultados de aprendizagem: quantitativo, qualitativo ou misto.

A tabela 1 apresenta a quantidade de artigos encontrados nos bancos de dados Google Acadêmico, Periódicos Capes, *Microsoft Academic Search* e SciElo, utilizando os termos de pesquisa “gamificação”, “educação financeira” e “escola”. Como demonstrado, os termos de pesquisas identificaram 119 artigos, um número que ainda aponta baixo interesse nessa temática nos últimos cinco anos, sendo necessário elevar o acervo de pesquisas para que a sala de aula possa ser desenvolvida como um local eficiente na utilização de jogos educacionais, e como forma contribuir para o conhecimento, trazendo interação e integração para os estudantes.

Tabela 1: Quantidade de artigos encontrados por critérios de seleção nos últimos cinco anos.

Base de dados	“gamificação”	“educação financeira”	“gamificação” e “educação financeira”	“gamificação” e “educação financeira” e “escola”
Google Acadêmico	11.000	8.100	143	119
Periódicos CAPES	395	305	1	0
<i>Microsoft Academic Search</i>	7.200	890	11	1
SciElo	42	146	2	0

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os artigos encontrados referenciam o uso da gamificação como método de conhecimento para conceitos de educação financeira, sendo que a maioria desses estudos mostra como a aplicação de elementos gamificados em sala de aula pode engajar e motivar os alunos a participar do processo de conhecimento do tema. Foram incluídos estudos nos quais a gamificação estivesse presente em conteúdos trabalhados no ensino fundamental ou básico.

Quadro 1: Distribuição de artigos por finalidade e país de origem.

Região	País	Finalidade do artigo	Autores
América do Sul	Brasil	Revisão sistemática de literatura	Ferreira, Santos e Flach (2019)
	Brasil	Gamificação como ferramenta de aprendizado	Mariano, Fernandes e Santos (2020)
	Brasil	Teoria	Barreto <i>et al.</i> (2021)
	Brasil	Gamificação como ferramenta de aprendizado	Calore (2020)

	Brasil	Teoria	Leite <i>et al.</i> (2020)
	Brasil	Gamificação como ferramenta de aprendizado	Figueiredo e Begosso (2020)
América do Norte	Estados Unidos	Gamificação como ferramenta de aprendizado	Erickson, Hansen e Chamberlin (2019)
Europa	Reino Unido	Revisão sistemática de literatura	Nicolini e Cude (2022)

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dos oito artigos avaliados apresentados no quadro 1, seis são do Brasil e um dos Estados Unidos. Um artigo foi realizado e publicado no Reino Unido, e teve como objetivo criar um livro sobre literacia financeira para ser usado como referência na compreensão do tema, a ser utilizado por pesquisadores, professores, estudantes e gestores de políticas públicas.

O estudo realizado na Europa tratou de uma abordagem sistemática com conceitos e teorias já implantados nas escolas, na qual a gamificação e a educação financeira são assuntos consolidados na grade educacional dos estudantes.

Nos estudos dos trabalhos do Brasil e dos Estados Unidos, são apresentados experimentos e teorias que tratam os jogos educacionais como ferramenta de aprendizado para estimular a integração entre os alunos, gerando maior motivação e satisfação para a aprendizagem do conhecimento de educação financeira.

Diversos conteúdos de aprendizagem estão presentes nos artigos selecionados e são objetos de aplicação da gamificação para a educação financeira. São eles: orçamento familiar, metas de economia, restrição de gastos, despesas inesperadas, reserva de emergência, compras impulsivas, utilização de opções de crédito sem necessidade específica e o uso da tecnologia para favorecer a tomada de decisão.

Dos estudos não teóricos analisados, dois artigos abordam uma revisão sistemática de literatura e os outros quatro artigos são propostas gamificadas. No quadro 2 são demonstradas as finalidades de estudos para artigos com o objetivo de gamificação como ferramenta de aprendizado.

Quadro 2: Distribuição de artigos por método utilizado.

Objetivo do artigo	Método utilizado	Autores
Gamificação como ferramenta de aprendizado	Proposta gamificada	Mariano, Fernandes e Santos (2020)
Gamificação como ferramenta de aprendizado	Estudo de caso	Calore (2020)
Gamificação como ferramenta de aprendizado	Proposta gamificada	Figueiredo e Begosso (2020)
Gamificação como ferramenta de aprendizado	Estudo de caso	Erickson, Hansen e Chamberlin (2019)

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os estudos realizados estão relacionados com duas características importantes: colaboração e competição. Ambas são observadas na proposta do processo de gamificação como ferramenta de ensino-aprendizagem para os estudantes em ambiente escolar.

Um desses artigos possui o objetivo teórico de apresentar a gamificação como uma estratégia para o ensino de ciências naturais, mostrando as vantagens e desvantagens a partir de estudos de casos. Embora não seja relacionado ao tema de educação financeira, o documento apresenta o estudo do rendimento das sequências didáticas gamificadas, apontando a necessidade de intensificar constantemente a prática docente no ensino fundamental com a utilização de metodologias ativas, pois são elas que garantem que o ensino seja um processo mais dinâmico, e que a relação entre o professor e o aluno seja cada vez mais contributiva.

Os artigos utilizados no trabalho apresentam diferentes tipos de processos de gamificação. Mariano, Fernandes e Santos (2020) apresentam, como apoio ao material didático, um jogo de tabuleiro às crianças do ensino fundamental utilizando conceitos de gamificação como metodologia ativa. Calore (2020) se baseia na utilização de diversos princípios de *design* de *games* desenvolvidos para a educação, demonstrando todos os conceitos de um aplicativo através de protótipos de tela de *smartphones*.

Figueiredo e Begosso (2020) trazem a concepção de um jogo desenvolvido com o motor de produção de jogos chamado Unity, o qual possui uma programação de *software* voltada exclusivamente para *games*, na qual a linguagem C# é usada para escrever o código. Os jogos desenvolvidos por esse *software* podem ser em 2D ou 3D, com a realidade aumentada com gráficos divertidos e descontraídos. O *game* feito no Unity pode ser salvo para uso em diferentes plataformas, entre elas: Android, iOS, Windows, Linux, *games* para internet, Playstation, Xbox,

entre outras. Erickson, Hansen e Chamberlin (2019) apresentam uma biblioteca com dez programas de finanças pessoais e gestão orçamentária baseados em jogos e que já são utilizados por educadores das escolas no estado de Idaho, nos Estados Unidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande parte dos artigos apresenta resultados quantitativos ou mistos. Quanto aos resultados de aprendizagem, entendeu-se que a implementação e utilização de ferramentas com processos de gamificação podem aumentar a compreensão do conhecimento e serem muito eficazes para melhorar a aprendizagem dos estudantes enquanto promovem comportamentos de motivação e engajamento, além de contribuir para a interação e integração dos alunos em sala de aula.

Todos os estudos apontados neste trabalho concluíram que a utilização dessa estratégia de ensino facilita a aprendizagem dos alunos e a compreensão do conteúdo, além de aumentar o interesse pelas atividades propostas pelo professor. O uso de novas tecnologias amplia a participação dos estudantes que, por sua vez, se sentem mais engajados nesse processo, por já viverem em contextos gamificados em diversos ambientes no dia a dia.

A maioria dos estudos identificados é resultado de pesquisas de países americanos. Dentre eles, foram encontradas algumas diferenças de abordagem em relação ao uso da gamificação como ferramenta para o aprendizado, trazendo sempre recursos semelhantes para serem aplicados em sala de aula. Apesar de os recursos serem um pouco diferentes, todos os estudos têm demonstrado como a gamificação no ensino tem motivados os estudantes e o quanto essa experiência contribui significativamente para a aprendizagem dos estudantes, tornando-os protagonistas no ensino-aprendizagem.

Foi identificado, nos artigos encontrados entre 2016 e 2021, que a gamificação já é parte da prática de ensino de algumas escolas e vem sendo utilizada por alguns professores com sucesso em sala de aula. Porém, quando o assunto se trata de educação financeira, ainda existe um baixo número de estudos que apresentem propostas de inserção do tema no ensino fundamental.

Desta forma, pode-se observar o quanto é importante trazer o tema para que ele continue vivo em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, M. A. *et al.* Gamificação no ensino de ciências da natureza: articulando a metodologia ativa em sequências didáticas no ensino fundamental através do PIBID. **The Journal of Engineering and Exact Sciences**, Viçosa/MG, v. 7, n. 04, 2021 Disponível em: <<https://bityli.com/wEvhZ>>. Acessado em: Abr, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://cutt.ly/knFDxrPg>>. Acessado em: Jun, 2021.
- CALORE, E. S. **Design para aplicativo de educação financeira voltado para crianças**. 2020. 41 f. Monografia. (Bacharelado em Ciências da Computação) – Escola de Ciências Exatas e da Computação, Pontifícia Universidade Católica, Goiás, 2020. Disponível em: <<https://bityli.com/lfQWAt>>. Acessado em: Abr, 2022.
- CERBASI, G. **Como organizar a sua vida financeira**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.
- DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JÚNIOR, J. A. V. **Design Science research: método de pesquisa para avanço da ciência e da tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015. p. 181
- EFFING, R.; HILLEGERSBERG, J. V.; HUIBERS, T. **Social Media and Political Participation: Are Facebook, Twitter and YouTube Democratizing Our Political Systems**. ePart, 2011.
- ERICKSON, L.; HANSEN, L.; CHAMBERLIN, B. A model for Youth Financial Education in Extension Involving a Game-Based Approach. **The Journal of Extension**, USA, v. 57, n. 4, 2019. Disponível em: <<https://tigerprints.clemson.edu/joe/vol57/iss4/17>>. Acessado em: Abr, 2022.
- FERREIRA, P.; SANTOS, A. L. A.; FLACH, E. **O milionário fluminense: o uso da gamificação como prática pedagógica para a educação financeira de crianças e adolescentes**. 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/vVLNg>>. Acessado em: Abr, 2022.
- FIGUEIREDO, G. B.; BEGOSSO, L. C. **Educação financeira: um jeito mais prático de aprender**. 2020. Disponível em: <<https://bityli.com/sJrVV>>. Acessado em: Abr, 2022.
- HEVNER, A. *et al.* Design Science in Information Systems Reseach. **MIS Quarterly**, p. 75-105, 2004.
- KIOYOSAKI, R. T.; LECHTER, S. L. **Pai Rico, Pai Pobre: O que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro**. 66. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- LEITE, G. G. *et al.* No\$\$o Dinheiro: um jogo sério para introdução à educação financeira. **#Tear – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://bityli.com/ciIPn>>. Acessado em: Abr, 2022.
- MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MARIANO, K. D.; FERNANDES, C. M.; SANTOS, J. C. F. Educação infantil: forma criativa de educar. **Etic**, Presidente Prudente, v. 16, n. 16, 2020. Disponível em: <<https://bityli.com/lkoGG>>. Acessado em: Abr, 2022.

NICOLINI, G.; CUDE, B. J. **The Routledge Handbook of Financial Literacy**. 2022. Disponível em: <<https://bityli.com/eLgxe>>. Acessado em: Abr, 2022.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PESSOA, C. A. S.; MUNIZ JÚNIOR, I.; KISTEMANN JÚNIOR, M. A. Cenários sobre educação financeira escolar: entrelaçamentos entre a pesquisa, o currículo e a sala de aula de Matemática. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Ibero-americana**, Pernambuco, v. 9, n. 1, p. 1-28, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/236528>>. Acessado em: Fev, 2023.

PLAYDEA. **Ensino e Gamificação**: conheça o que há de mais moderno na didática. 2014. Disponível em: <https://bityli.com/irraC>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PORTAL UFJF. **Ensino e Oportunidades** – Entrevista com António Nóvoa. 2019. Disponível em: <https://bityli.com/JXEVF>. Acesso em: 17 fev. 2022.

PREGARDIER, A. P. M. **Parque do Tempo**. São Paulo: Intus Forma. 2018.

RECKER, J. **Scientific research in information systems**: a beginner's guide. S.l.: Springer Science e Business Media, 2012.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

SIMON, H. A. **The sciences of artificial**. 3. ed. Cambridge: MIT Press, 1996.

VAN AKEN, J. E. The research design for Design Science research in management. **Eindhoven**, s.n., 2011.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the Win**: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Pennsylvania: W. D. Press, 2012. p. 148

CAPÍTULO 13

AMAMENTAÇÃO NO CONTEXTO DA MULHER COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Rafaela Perni dos Santos Leonardo
Millena Duarte de Paula
Adriana Bispo Alvarez
Jane de Carlos Santana Capelli
Fernanda Amorim de Moraes Nascimento Braga

RESUMO

Este trabalho visa discutir a promoção, apoio e proteção do aleitamento materno no contexto da mulher com deficiência e a formação do profissional de saúde na conjuntura biológica e social. Foi realizada uma revisão bibliográfica nas bases de dados SCIELO e PUBMED, em português, espanhol e inglês, por meio dos seguintes descritores: *aleitamento materno; formação profissional em saúde e pessoas com deficiência*. Foram usados também livros-textos recentes e Trabalhos de Conclusão de Curso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), considerando a relevância dos materiais, os quais foram selecionados para leitura e escrita. A revisão demonstrou que o aleitamento materno para mulheres com deficiência ainda é um desafio. Atualmente, 24% da população brasileira declarou ter algum grau de deficiência. Essa condição pode ser um obstáculo para a promoção e apoio ao aleitamento materno devido a inúmeros fatores ou práticas discriminatórias do profissional, causando como consequência o desmame precoce. Visto isso, faz-se necessário a discussão do tema e reforço no preparo profissional, durante a formação, uma vez que este atuará como importante rede de apoio na promoção e proteção do aleitamento materno. Apesar do conteúdo teórico do aleitamento materno ser abordado em disciplinas específicas dos cursos das áreas da saúde, estes normalmente não são suficientes para a formação. A fim de envolver todos os discentes, uma estratégia a ser adotada é incluir o tema nas disciplinas ou práticas dos estágios supervisionados, para contribuir na construção do aprendizado, com o fortalecimento do teórico-prático e promover efetivamente o aleitamento materno, em todos os públicos, a fim de melhorar os indicadores de saúde materno infantil no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Aleitamento materno. Pessoas com deficiência. Formação profissional em saúde.

1. INTRODUÇÃO

O aleitamento materno é a estratégia mais natural de vínculo, afeto, proteção e nutrição para a criança e constitui também a mais econômica e eficaz intervenção para redução da morbimortalidade infantil. Além disso, a amamentação permite um grandioso impacto na promoção da saúde integral de mulheres, crianças e sociedade (BRASIL, 2015). A Organização Mundial de Saúde (OMS), juntamente com o Ministério da Saúde do Brasil (MS) recomendam que o aleitamento materno exclusivo (AME) ocorra até os seis meses, sem a necessidade de complementação e, a partir daí, de forma complementar até os dois anos ou mais. Assim, entende-se por aleitamento materno exclusivo aquele em que a criança só é alimentada com leite materno, sem sucos, chás, água ou qualquer tipo de alimento (BRASIL, 2019).

Apesar da importância amplamente documentada, apenas quatro em cada dez crianças são amamentadas exclusivamente nos primeiros seis meses de vida em todo o mundo. No Brasil, dados do Estudo Nacional de Alimentação e Nutrição Infantil (ENANI), de 2019, mostraram que crianças com idade inferior a quatro meses, a prevalência do aleitamento materno exclusivo foi de 60,0% no Brasil, sendo o percentual mais elevado na região Sudeste (63,5%) e menor no Nordeste (55,8%). O predomínio do AME entre as crianças com menos de seis meses de idade foi de 45,7% no Brasil, sendo essa prática mais frequente na região Sul (53,1%) e menos na região Nordeste (38,0%) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

As causas para o desmame ou a introdução precoce de bebidas e alimentos são inúmeras. Segundo a literatura científica, a desinformação da população, incluindo os profissionais da saúde, é tida como uma das principais causas (MACEDO, 2022; DA SILVA, 2020). O percentual de difusão de informações errôneas se assemelha ao percentual de mães que abandonam a amamentação sob a alegação de que “*o leite não sustenta*”, o que evidencia a importância da capacitação dos profissionais de saúde como pilar para a promoção, proteção e apoio do aleitamento materno (ALMEIDA; LUZ; UED, 2015). Neste sentido, a formação acadêmica e profissional deve sustentar a base teórica e prática para este importante indicador de saúde pública.

Atualmente, a capacitação profissional em aleitamento materno, durante a graduação, ocorre nas disciplinas específicas dos cursos, como as voltadas para a saúde da mulher e criança, que abordam temas gerais, entre eles: fisiologia da lactação, políticas públicas para a promoção e proteção da amamentação, manejo clínico e condutas nas principais intercorrências. No entanto, sabe-se que os principais temas abordam estratégias direcionadas apenas à população sem deficiência.

De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quase 46 milhões de brasileiros ou 24% da população, declararam ter algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus) ou possuir deficiência mental e intelectual. Este dado impacta na organização da sociedade, sendo mister que os programas, as ações e as estratégias no campo das políticas públicas brasileiras traçados pelos gestores governamentais, consigam garantir a integralidade, equidade, dentre outros princípios, no atendimento as necessidades desse grupo populacional.

A Universidade deve garantir o direito ao ensino de qualidade para os alunos com deficiência, e trabalhar desenvolvendo em todos eles um olhar inclusivo, capacitando-os de forma a serem profissionais que vivam e estejam aptos para realizar a inclusão. É esperado que em algum momento da vida profissional haja contato com mulheres com deficiência, como por exemplo, aquelas com limitações auditivas ou visuais e, ao apresentarem limitações com a amamentação, seja necessário a intervenção e apoio. É imperativo não esquecer que o modo como o profissional da saúde aborda as mulheres durante o aconselhamento materno, afeta diretamente o estabelecimento do vínculo, entendimento, confiança e adesão. Para isso, é necessário que haja um conjunto de competências de comunicação, para que o profissional seja capaz de entender como a mulher se sente e, neste sentido, conseguir apoiar efetivamente a família, contribuindo com a promoção do aleitamento materno (GALVÃO, 2011).

O apoio do serviço de saúde nas circunstâncias de alguma deficiência deve propiciar o aumento do vínculo entre os profissionais e a dupla mãe-bebê e a família, bem como consolidam direitos humanos de forma inclusiva (BRASIL, 2015). Visto o exposto, por meio da revisão bibliográfica, este estudo visa discutir a promoção, apoio e proteção do aleitamento materno no contexto da mulher com deficiência e a formação do profissional de saúde na conjuntura biológica e social.

2. MÉTODOS

Foi realizada uma revisão bibliográfica nas bases de dados SCIELO e PUBMED, em português, espanhol e inglês, por meio dos seguintes descritores, utilizados isoladamente e em combinação: *aleitamento materno; formação profissional em saúde e pessoas com deficiência*. Foram usados também livros-textos recentes e Trabalhos de Conclusão de Curso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), considerando a relevância dos materiais, os quais foram selecionados para leitura e escrita. O recorte temporal delimitado é referente aos artigos dos últimos 15 anos.

3. ALEITAMENTO MATERNO

O leite materno é o alimento ideal para o bebê, uma vez que é produzido pelo corpo da mulher de forma personalizada para seu filho, atendendo as necessidades apresentadas por ele nos primeiros anos de vida. Atualmente são conhecidos no leite materno mais de 200 constituintes celulares e nutricionais que serão fundamentais para o crescimento e desenvolvimento corporal, imunológico e cognitivo (FAVARETTO *et al.*, 2017; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016).

As pesquisas mostram que o aleitamento materno oferece benefícios para crianças e mulheres. De acordo com o Guia Alimentar para Crianças Brasileiras Menores de 2 Anos (2019), o leite materno protege a criança de infecções comuns enquanto ela estiver sendo amamentada, como diarreias, infecções respiratórias, infecções de ouvidos (otites) e outras. Além disso, estudos mostram que a amamentação é capaz de prevenir o desenvolvimento de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) na vida adulta, dentre elas, as Doenças Hipertensivas e Diabetes (BRASIL, 2019; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016). Outros benefícios estão ligados à inteligência, visto que o conteúdo nutricional do leite materno é capaz de melhorar a cognição geral da criança, habilidades de linguagem e habilidades motoras grossas. Assim, sabe-se que a amamentação promove maior volume cerebral na adolescência, suportando a ideia que o leite materno impacta positivamente no Quociente de Inteligência (QI) e, portanto, não amamentar está associado com menor inteligência e perdas econômicas de aproximadamente 302 bilhões de dólares anualmente ou 0,49% do produto nacional bruto mundial (VICTORA *et al.*, 2016; PANG *et al.*, 2019; ISAACS *et al.*, 2010).

Para a saúde das mulheres, sabe-se que as mães que amamentam também são protegidas, principalmente contra o desenvolvimento de DCNT, como o Diabetes e a obesidade, mas também contra o câncer de mama. Segundo o Instituto Nacional de Câncer (INCA), as mulheres que amamentam também reduzem os riscos para este tipo de câncer em aproximadamente 5% a cada ano de amamentação (INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER, n.d.). Para o planeta, é necessário lembrar que o leite materno é um alimento natural e renovável, naturalmente produzido e que não gera resíduo, como a indústria alimentícia faz com as fórmulas lácteas. Desta forma, a amamentação também contribui para o meio ambiente e reduz a poluição (VICTORA *et al.*, 2016; NAÇÕES UNIDAS n.d.).

Dados os inúmeros benefícios apresentados era de se esperar que a prevalência da amamentação no Brasil fosse elevada, no entanto, 60% dos bebês com idade inferior a quatro meses estão em AME (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2019). Na década de 1980, a prevalência era de quase 3% e a evolução significativa dos últimos 30 anos deve-se às Políticas Públicas em prol da amamentação, tais como a Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC), criada em 1990 pela OMS e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (BRASIL, 2006). O objetivo do IHAC é promover, proteger e apoiar o aleitamento materno, tendo como estratégia os Dez Passos Para o Sucesso do Aleitamento Materno, que propiciam a amamentação a partir de práticas e orientações no período pré-natal, no

atendimento à mãe e ao recém-nascido ao longo do trabalho de parto e parto, entre outras) (BRASIL, 2011). Assemelhando-se ao IHAC, a Secretaria de Saúde do Estado do Rio de Janeiro criou em 1999 a Iniciativa Unidade Básica Amiga da Amamentação (IUBAM), que visa introduzir a promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno na atenção básica. Essa iniciativa propõe a implantação dos Dez Passos para o Sucesso da Amamentação nas unidades primárias de saúde (ALVEZ; OLIVEIRA; MORAES, 2013). O quadro 1 apresenta os dez passos em ambas as iniciativas.

As razões para o desmame são complexas, tais como a própria amamentação. Dentre os principais motivos tem-se a introdução de bicos artificiais, como as chupetas e mamadeiras, que podem promover um impacto negativo na duração do aleitamento materno, assim como a introdução precoce de alimentos, ou seja, antes dos seis meses, com a oferta de água, chás e outros leites. A II Pesquisa de Prevalência do Aleitamento Materno identificou no Brasil alta prevalência do uso de mamadeira (58,4%) e de chupeta (42,6%) no primeiro mês de vida. Além disso, esse estudo identificou a introdução de alimentos não recomendados para saúde de crianças entre 3 e 12 meses de vida (BRASIL, 2009; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016)

A existência de uma rede de apoio pode ser um fator determinante para a adoção e manutenção da prática da amamentação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016). Nesse caso, o suporte da equipe de saúde durante o ciclo gravídico-puerperal é de importância fundamental. As consultas de pré-natal são um momento fundamental para orientar as mães sobre a prática do aleitamento materno, pois é quando as mulheres estão em contato constante com os profissionais, que podem orientar e incentivá-las a amamentar (DIAS *et al.*, 2018).

Quadro 1: Dez passos para a amamentação no âmbito das Iniciativas Hospital Amigo da Criança (IHAC) e Unidade Básica Amiga da Amamentação (IUBAM).

Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC)	Iniciativa Unidade Básica Amiga da Amamentação (IUBAM)
1 – Ter uma política de aleitamento materno escrita que seja rotineiramente transmitida a toda equipe de cuidados de saúde.	1 – Ter uma norma escrita quanto à promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno que deverá ser rotineiramente transmitida à toda equipe da unidade de saúde.
2 – Capacitar toda a equipe de cuidados de saúde nas práticas necessárias para implementar esta política.	2 – Treinar toda a equipe da unidade de saúde, capacitando-a para implementar essa norma.
3 – Informar todas as gestantes sobre os benefícios e o manejo do aleitamento materno.	3 – Orientar as gestante e mães sobre seus direitos e as vantagens do aleitamento materno, promovendo a

<p>4 – Ajudar as mães a iniciar o aleitamento materno na primeira meia hora após o nascimento.</p> <p>5 – Mostrar às mães como amamentar e como manter a lactação mesmo se vierem a ser separadas dos filhos.</p> <p>6 – Não oferecer aos recém-nascidos bebidas ou alimentos que não seja o leite materno, a não ser que haja indicação médica.</p> <p>7 – Praticar o alojamento conjunto, permitir que mães e recém-nascidos permaneçam juntos 24 horas por dia.</p> <p>8 – Incentivar o aleitamento materno sob livre demanda.</p> <p>9 – Não oferecer bicos artificiais ou chupetas às crianças amamentadas.</p> <p>10 – Promover a formação de grupos de apoio à amamentação e encaminhar as mães a esses grupos na alta da maternidade. ¹⁵</p>	<p>amamentação exclusiva até os seis meses e complementada até os dois anos de vida ou mais.</p> <p>4 – Escutar as preocupações, vivências e dúvidas das gestantes e mães sobre a prática de amamentar, apoiando-as e fortalecendo sua autoconfiança.</p> <p>5 – Orientar as gestantes sobre a importância de iniciar a amamentação na primeira hora após o parto e de ficar com o bebê em alojamento conjunto.</p> <p>6 – Mostrar às gestantes e mães como amamentar e como manter a lactação, mesmo se vierem a ser separadas de seus filhos.</p> <p>7 – Orientar as nutrizes sobre o método da amenorreia lactacional e outros métodos contraceptivos adequados à amamentação.</p> <p>8 – Encorajar a amamentação sob livre demanda.</p> <p>9 – Orientar as gestantes e mães sobre os riscos do uso de fórmulas infantis, mamadeiras e chupetas, não permitindo propaganda e doações destes produtos nas unidades de saúde.</p> <p>10 – Implementar grupos de apoio à amamentação acessíveis a todas as gestantes e mães, procurando envolver os familiares. ¹⁶</p>
---	---

Fonte: Autoria própria (2022).

3.1 O contexto da deficiência no Brasil

O IBGE, no Censo de 2010, apontou a prevalência de 3,4% de brasileiros com deficiência visual, seguida pela deficiência motora (2,3% da população) e deficiência auditiva (1,1% da população) (IBGE, 2010). No entanto, em 2019, por meio da Pesquisa Nacional de Saúde, o IBGE estimou 17,3 milhões de brasileiros maiores de dois anos ou mais de idade apresentando algum tipo de deficiência, representando 8,4% dessa população; das quais 14,4 milhões residiam em domicílios urbanos e 2,9 milhões em domicílios rurais. Segundo Regiões brasileiras, a Região Nordeste apresentou 9,9% de pessoas com deficiência, seguida da Região Sudeste (8,1%), Região Sul (8,0%), Região Norte (7,7%), e Região Centro-Oeste (7,1%). Cabe destacar que todas as Unidades da Federação localizadas na Região Nordeste apresentaram percentuais acima da média nacional (IBGE, 2021).

Em relação a cor, a preta representou 9,7% das pessoas com deficiência, sendo superior àqueles que se declararam pardas (8,5%) e brancas (8,0%); quanto ao grau de instrução, 67,6% da população com deficiência não tinham instrução ou tinha somente o fundamental incompleto. Na população de 18 anos ou mais com deficiência, 5,0% tinham nível superior

completo; e 16,6% ensino médio completo (ou superior incompleto) (IBGE, Censo Demográfico 2021).

Segundo tipo de deficiência, a deficiência visual representou 3,4% da população com muita dificuldade ou não conseguir de modo algum enxergar, representando cerca de 7 milhões de brasileiros. Quanto as pessoas com deficiência auditiva, 2,3 milhões declararam ter muita dificuldade ou não conseguir de modo algum ouvir, constituindo 1,1% da população. As pessoas com deficiência física representaram 7,8 milhões de pessoas; e 1,2% da população com 2 anos ou mais de idade (2,5 milhões de pessoas) tinham deficiência mental (IBGE, 2021).

Nesta revisão, destaca-se que a população feminina acima dos dois anos ou mais de idade, apresentou maior proporção de deficiência (9,9%; 10,5 milhões) quando comparada a população masculina (6,9%, 6,7 milhões). Uma possível explicação a essa diferença pode ser em função da maior expectativa de vida ao nascer das mulheres (80,1 anos) em relação aos homens (73,1), em 2019, segundo a Tábua completa de mortalidade para o Brasil – 2019 (IBGE, 2021).

Diante deste cenário, ressalta-se a relevância destes dados para as intervenções educativas traçadas a este grupo, como o incentivo a prática do aleitamento materno, objeto de estudo desta revisão, pois somente serão efetivas se delineadas respeitando-se as suas características e peculiaridades.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 23, capítulo II assegura os direitos das pessoas portadoras de deficiência, determinando que “é competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cuidar da saúde e assistência públicas, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiências.” (BRASIL, 1988). Outros instrumentos legais vêm sendo estabelecidos, a fim de regulamentar os ditames constitucionais relativos a esse segmento populacional. Nesse sentido, destacam-se as Leis nº 7.853/89 (sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social), nº 8.080/90 (Lei Orgânica da Saúde), nº 10.048/00 (estabelecendo prioridades ao atendimento), nº 10.098/00 (determinando critérios para a promoção da acessibilidade), e os Decretos nº 3.298/99 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) e nº 5.296/04 (regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00) (BRASIL, 2010).

A Portaria do MS, MS/GM nº 1.060, de 05 de junho de 2022, instituiu a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, que tem como objetivo a inclusão das pessoas com deficiência em toda a rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), além de trazer

a necessidade de implementação de abordagens direcionadas as questões do público-alvo. Nesse sentido, cabe destacar a aprovação da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIF), em 2001, pela OMS, cujos princípios enfatizam o apoio, os contextos ambientais e as potencialidades dos indivíduos, ao invés de valorizar as incapacidades e limitações (BRASIL, 2002; BRASIL, 2010).

A partir dessa perspectiva, possibilitou-se a prática da reabilitação e da inclusão social, de forma que o foco passou a ser tudo aquilo que o indivíduo pode fazer dentro de suas condições, visando melhorar suas potencialidades.

3.1 MULHERES COM DEFICIÊNCIA E AMAMENTAÇÃO

A gravidez e maternidade podem ser vistas com tabus culturais, quando inseridas no contexto das mulheres com deficiência, que por vezes, têm as suas habilidades parentais muitas vezes questionadas (SCHILDBERGER; ZENZMAIER; KÖNIG-BACHMANN, 2017). Quase todas as mulheres são biologicamente capazes de amamentar, exceto aquelas portadoras de condições severamente debilitantes. Entretanto, as práticas de amamentação são afetadas por uma ampla gama de fatores históricos, socioeconômicos, culturais e individuais (VICTORA *et al.*, 2016).

Um conceito fundamental para a promoção do aleitamento materno é a autoeficácia em amamentar, que pode ser definida como a confiança da mulher em seus conhecimentos e habilidades para amamentar com êxito seu filho (DIAS *et al.*, 2018). Mães com deficiência vivenciam o ceticismo frequentemente, e isso pode ser explicado pela forma como as pessoas com deficiência ainda são vistas, muitas vezes como não autônomas e dependentes do apoio de outras pessoas (COMMODARI; LA ROSA; NANIA, 2022).

A falta de apoio por parte da sociedade pode ter um impacto negativo na prática da amamentação. Tratando-se de mães cegas, por exemplo, Dias *et al.* (2018) dizem que a amamentação pode ser encarada como um desafio para a mulher, haja vista que simples atos, como banhar, alimentar e administrar medicações, passam a ter dimensões complexas, chegando a gerar estresse e insegurança diante do cuidado de seus filhos (DIAS *et al.*, 2018). Outra dificuldade encontrada por essas mulheres está relacionada aos profissionais de saúde. De acordo com Schildberger *et al.* (2017) as mulheres com deficiência enfrentam um acesso precário aos serviços, assim como barreiras e falta de infraestrutura apropriada. Ainda, essas situações são agravadas com o desconhecimento sobre a deficiência por parte dos profissionais de saúde (médicos, parteiras e enfermeiros), que muitas vezes possuem informação limitada ou

insuficiente, o que gera um apoio inadequado ou inoportuno, com pressupostos e práticas discriminatórias (SCHILDBERGER; ZENZMAIER; KÖNIG-BACHMANN, 2017).

Mesmo com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, visando a inclusão das pessoas com deficiência no SUS, apesar da escassez de evidências, é possível supor que ainda persistem grandes desafios para garantir às mulheres com deficiências o acesso universal e equitativo aos serviços de saúde durante o parto e o nascimento em estabelecimentos desta rede (THOMAZ *et al.*, 2021). No contexto do aleitamento materno, é imprescindível buscar meios tecnológicos e pedagógicos que auxiliem na promoção do acolhimento e das demandas familiares.

Oliveira e colaboradores (2017) elaboraram uma tecnologia assistiva sobre amamentação para pessoas com deficiência visual na modalidade de literatura de cordel em áudio com acesso *online*. O título da tecnologia validada foi “*Amamentação em ação*”, que contou com versos a fim de abordar o referencial teórico, como as vantagens da amamentação para a criança, mitos e tabus sobre amamentação. Cabe dizer que, as mulheres com deficiência visual necessitam da mesma atenção dispensada às mulheres videntes, no que se refere ao cuidado e orientação sobre amamentação, por isso, as formas de abordagem precisam ser apropriadas para que se tenha uma verdadeira compreensão, sendo a tecnologia assistiva e proposta uma boa alternativa (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

Segundo Cezário e colaboradores (2016) realizaram um estudo que buscou compreender as vivências de pais cegos nos cuidados com a amamentação. O estudo mostrou que assim como os videntes, as pessoas cegas demandam informações em saúde e suporte profissional para o aleitamento materno eficaz. As dificuldades frente ao processo de aleitamento também são relevantes, demandando enfrentamentos de diversas naturezas tais como percepção de produção insuficiente de leite materno e intercorrências clínicas, como o ingurgitamento mamário. Ainda, mães que desmamaram precocemente justificaram tal fato por motivos de ordem econômica, experiências negativas em amamentação prévia ou ênfase especial à dor associada ao ingurgitamento mamário e às fissuras mamilares (CEZARIO *et al.*, 2017). Nesse sentido, pais cegos demandam rede adequada de apoio e isso inclui o acesso à informação de qualidade e preparo humanizado do profissional de saúde.

Por fim, cabe destacar que muitos profissionais não estão preparados para o acolhimento ou aconselhamento no contexto da deficiência. Machado (2010) evidenciou que as mulheres com deficiência visual não recebiam informações sobre amamentação ou cuidados com a

criança no pré-natal e muitas informaram que os profissionais de saúde constantemente solicitavam a presença de acompanhantes nas consultas, justamente por não se sentirem preparados para a consulta. Corroborando com esse contexto, evidencia-se a escassez de estudos científicos, protocolos, materiais de formação ou cursos de capacitação que visem abordar tais aspectos complexos e individuais, no contexto da proteção e promoção do aleitamento materno na mulher com deficiência.

3.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O CONTEXTO DA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PROMOÇÃO DO ALEITAMENTO MATERNO NO BRASIL

Como elucidado anteriormente, para que haja uma assistência de qualidade para as mulheres com deficiência na rede de saúde, é necessário que o processo de formação dos profissionais contemple e aborde de forma eficiente a inclusão. Contudo, as Resoluções CNE/CES Nº 1.133/2001, de 7 de agosto de 2001, CNE/CES No 5, de 7 de novembro de 2001, CNE/CES 2, de 19 de fevereiro de 2002 e CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação (DCN) respectivamente em Enfermagem, Nutrição, Farmácia e Medicina, não trazem como obrigatoriedade, conteúdos relacionados aos cursos e o seu papel de inclusão (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b; BRASIL, 2002; BRASIL, 2001c). Com isso, a abordagem desta temática não está presente nos currículos da maior parte das Instituições de Ensino Superior (IES) do país, sejam elas públicas ou privadas. Assim, a formação profissional fica limitada no seu campo de atuação, e, torna ineficaz ou inadequado o atendimento às pessoas com necessidades especiais (ALVES, 2022).

Em relação ao aleitamento materno, o profissional de saúde tem papel muitas vezes decisivo, podendo ser ele quem irá garantir a prática para mãe e bebê. Uma formação que aborde o assunto é de suma importância, de forma a preparar profissionais aptos para esse cenário tão importante para a saúde pública.

Vários estudos mostram a necessidade de uma capacitação específica e periódica na promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno, para auxiliar no encorajamento e na sustentação de políticas e protocolos nas instituições de saúde (JESUS, 2016). A maior parte da formação profissional acontece nas disciplinas específicas de saúde da mulher e criança, que devem favorecer o referencial teórico científico do aleitamento materno, no contexto atualizado e embasado nas políticas públicas de humanização em saúde, preferencialmente, com intercâmbio multidisciplinar.

Além disso, no Brasil, a formação profissional voltada às necessidades sociais vem experimentando mudanças. Atualmente, a Universidade é formada pela base do ensino, pesquisa e extensão, sendo a extensão universitária aquela que compreende a integração entre a comunidade universitária e a sociedade, normalmente sob a forma de programas, projetos ou ações. Assim, a extensão muitas vezes identifica as demandas sociais, sendo capaz de atuar na formação atualizada do futuro profissional (PIMENTEL *et al.*, 2015; SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016).

Por fim, a formação profissional em saúde conclui o intercâmbio da teoria com a prática na vivência dos estágios supervisionados, regulamentados pelo parecer nº 21, de 2001 do Conselho Nacional de Educação. A experimentação da prática pode permitir de maneira singular uma reflexão sobre as atividades da futura profissão, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem. Portanto, os estágios proporcionam ao aluno o relacionamento com outros profissionais de saúde e realidades sociais vivenciadas pela população brasileira (PIMENTEL *et al.*, 2015; BRASIL, 2001d).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÕES CRÍTICAS

Ao longo da realização desta revisão, notou-se que ainda são escassos os estudos relacionando mulheres com deficiência e aleitamento materno no Brasil. Um aspecto relevante encontrado foi o despreparo de profissionais para acolher ou aconselhar (adequadamente) a mulher que amamenta, mas que possui alguma deficiência. Tal conjuntura pode ser reflexo de uma lacuna existente no próprio processo de formação e capacitação profissional durante a graduação. Considera-se, ainda, que o desenvolvimento de pesquisas a respeito dos profissionais de saúde em formação é de grande importância para se ter um panorama do que a graduação vem oferecendo dentro desta temática e o que pode ser adicionado, visando a construção de um profissional apto para atuar de forma inclusiva na promoção da saúde.

No que tange ao Centro Multidisciplinar de Macaé – UFRJ, apesar do conteúdo teórico do aleitamento materno ser abordado em disciplinas específicas dos cursos das áreas da saúde e aprimorado na vivência prática com os estágios supervisionados e inúmeros projetos de extensão, entende-se que estes ainda não são suficientes para uma formação integral em aleitamento materno, principalmente quando inserido no contexto da deficiência. Assim, estratégias para inclusão precisam ser pensadas, para que os discentes (futuros profissionais) possam ter contato com o tema e coloquem em prática, ainda durante sua formação, as habilidades inclusivas, que sejam capazes de proteger e apoiar a mulher que amamenta e que

possui alguma deficiência. Desse modo, compreende-se que a formação será, de fato, integral, hábil e capaz de fortalecer os sistemas de saúde, com efetiva promoção do aleitamento materno e consequente melhoria dos indicadores de saúde materno infantil no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.; LUZ, S.; UED, F. Apoio ao aleitamento materno pelos profissionais de saúde: revisão integrativa de literatura. **Revista Paulista de Pediatria** [Internet]. 2015; 33(3):355-362. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rpp/a/Sq6HBvvD77MyBDKvXwTmNrQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: Out. 2021.

ALVES, A.; OLIVEIRA, M.; MORAES, J. Iniciativa Unidade Básica Amiga da Amamentação e sua relação com o aleitamento materno exclusivo. **Revista de Saúde Pública** [Internet]. 2013; 47(6):1130-1140. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsp/a/jGrNdXxdkS9L7D5L8HLz6Zn/?lang=pt&format=pdf>>. Acessado em: Nov. 2021.

ALVES, B.G.T. Análise da seletividade alimentar em crianças com transtorno do espectro autista de um movimento social de Macaé: possibilidades e desafios na atuação do nutricionista. Macaé. Monografia [Graduação em Nutrição] - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Centro Multidisciplinar UFRJ-Macaé, Macaé, 2022.

BRASIL. Cadernos de Atenção Básica (nº 23) – **Saúde da criança: aleitamento materno e alimentação complementar**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 2ed. p. 184 ISBN 978-85-334-2290-2

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição** (Internet). Portal.mec.gov.br. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>>. Acessado em: Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição** (Internet). Portal.mec.gov.br. 2001 [citado em 6 de julho de 2022]. Disponível em: CES05.doc (mec.gov.br). Acessado em: Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia** (Internet). Portal.mec.gov.br. 2002. Disponível em: CES022002.doc (mec.gov.br). Acessado em: Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina** (Internet). Portal.mec.gov.br. 2001. Disponível em: CES04.doc (mec.gov.br). Acessado em: Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena** (Internet). Portal.mec.gov.br. 2001. Disponível em: Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001 (mec.gov.br). Acessado em: Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Área Técnica de Saúde da Criança e Aleitamento Materno**. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Iniciativa Hospital Amigo da Criança, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher – PNDS 2006**: dimensões do processo reprodutivo e da saúde da criança/ Ministério da Saúde, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **PORTARIA Nº 1060, DE 5 DE JUNHO DE 2002** [Internet]. Bvsmis.saude.gov.br. 2022. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt1060_05_06_2002.html>. Acessado em: Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **II Pesquisa de Prevalência de Aleitamento Materno nas Capitais Brasileiras e Distrito Federal** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos**/ Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde - Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

CASTANHEL, M. S D.; DELZIOVO, C. R.; ARAÚJO, L. D. **Promoção do aleitamento materno na atenção básica** [Recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/2674/pdf%20%E3%85%A4%E3%85%A4%20%E3%85%A4%E3%85%A4%20%E3%85%A4%E3%85%A4>>. Acessado em Fev. 2023.

CEZARIO, K. *et al.* Pais cegos e nutrição dos filhos: experiências e cuidados. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**. 2017; 17(6):850. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/18844/29577>>. Acessado em: Jun. 2022.

COMMODARI, E.; LA ROSA, V.; NANIA, G. Pregnancy, Motherhood and Partner Support in Visually Impaired Women: A Qualitative Study. **International Journal of Environmental Research and Public Health** [Internet]. 2022; 19(7):4308. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35409989/>>. Acessado em: Maio. 2022.

DA SILVA, J. N. "Aleitamento materno: motivos e consequências do desmame precoce em crianças." **Revista Artigos.Com**. 2020; v. 20, e4756-e4756. Disponível em: <<https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/4756>>Acessado em: Fev. 2023.

DIAS, S. *et al.* Breastfeeding self-efficacy among blind mothers. **Revista Brasileira de Enfermagem** [Internet]. 2018; 71(6):2969-2973. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/reben/a/pBhdhyDZrTzWvSrJWMNBxWH/?format=pdf&lang=en#:~:text=The%20majority%20of%20the%20blind,from%2014%20to%2032%20points>>. Acessado em: Maio. 2022.

FAVARETTO, M. *et al.* Composição lipídica e proteica do leite humano pré e pós-pasteurização. **Visão Acadêmica** [Internet]. 2017; 17(4). Disponível em: <[https://revistas.ufpr.br/academica/article/view/50597#:~:text=Verificou%2Dse%20diferen%C3%A7a%20significativa%20\(p,na%20composi%C3%A7%C3%A3o%20nutritiva%20do%20leite\)](https://revistas.ufpr.br/academica/article/view/50597#:~:text=Verificou%2Dse%20diferen%C3%A7a%20significativa%20(p,na%20composi%C3%A7%C3%A3o%20nutritiva%20do%20leite)>. Acessado em: Maio. 2022.

GALVÃO, D. Formação em aleitamento materno e suas repercussões na prática clínica. **Revista Brasileira de Enfermagem** [Internet]. 2011; 64(2):308-314. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reben/a/CRYrWfNmW6t4DrCSz9sdJXj/?lang=pt>>. Acessado em: Nov. 2021.

INCA - Instituto Nacional de Câncer (Internet). **INCA - Instituto Nacional de Câncer**. Disponível em: <<https://www.inca.gov.br/>>. Acessado em: Jun. 2022.

ISAACS, E. *et al.* Impact of Breast Milk on Intelligence Quotient, Brain Size, and White Matter Development. **Pediatric Research** [Internet]. 2010; 67(4):357-362. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2939272/#:~:text=No%20significant%20relationships%20were%20seen,gender%20effects%20of%20early%20diet>>. Acessado em: Maio. 2022.

JESUS, P.; DE OLIVEIRA, M.; FONSECA, S. Impact of health professional training in breastfeeding on their knowledge, skills, and hospital practices: a systematic review. **Jornal de Pediatria** [Internet]. 2016; 92(5):436-450. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jped/a/FNjK8GvTpnSnM78SvZb8RDd/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: Jun. 2022.

MACEDO, A. B. Causas do desmame precoce em lactentes: uma revisão integrativa. **Femina**. 2022; v. 50(7):435-43. Disponível em: <<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2022/10/1397872/femina-2022-507-435-443.pdf>>. Acessado em: Fev. 2023.

MACHADO, M. M. T. **O amamentar para mães com necessidades especiais: mães cegas**. In: MACHADO, Márcia Maria Tavares (Org.). *Mães cegas que o SUS não vê: O amamentar para mães com necessidades especiais*. Santos, SP: IBFAN, 2010, p. 2-20. Disponível em: <<http://www.ibfan.org.br/documentos/outras/doc-467.pdf>>. Acessado em: Jun. 2022.

OLIVEIRA, P. *et al.* Amamentação: validação de tecnologia assistiva em áudio para pessoa com deficiência visual. **Acta Paulista de Enfermagem** [Internet]. 2017; 30(2):122-128. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3070/307053014003/307053014003.pdf>>. Acessado em: Jun. 2022.

PANG, W. *et al.* Nutrients or nursing? Understanding how breast milk feeding affects child cognition. **European Journal of Nutrition** [Internet]. 2019; 59(2):609-619. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30809702/>>. Acessado em: Maio. 2022.

PESQUISA Nacional de Saúde, 2019, Ciclos de Vida, Brasil. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE,

2021. p. 139 Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101846.pdf>>. Acessado em: Fev. 2023.

PESSOAS com Deficiência [Internet]. **IBGE Educa Jovens**. 2010. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-obrasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acessado em: Nov. 2021.

PIMENTEL, E. *et al.* Ensino e Aprendizagem em Estágio Supervisionado: Estágio Integrado em Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica** [Internet]. 2015; 39(3):352-358. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/NNVYqMTSkCBsPXXQHTcWZLL/>>. Acessado em: Jun. 2022.

SANTOS, J.; ROCHA, B. E; PASSAGLIO, K. Extensão Universitária e Formação No Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, [Internet]. 2016; 7(1), pp. 23-28. Disponível em: <<https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087/pdf>>. Acessado em: Jun. 2022.

SCHILDBERGER B, ZENZMAIER, C., KÖNIG-BACHMANN, M. Experiences of Austrian mothers with mobility or sensory impairments during pregnancy, childbirth and the puerperium: a qualitative study. **BMC Pregnancy and Childbirth** [Internet]. 2017; 17(1). Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5485540/>>. Acessado em: Maio. 2022.

THOMAZ, E. *et al.* Acessibilidade no parto e nascimento a pessoas com deficiência motora, visual ou auditiva: estrutura de estabelecimentos do SUS vinculados à Rede Cegonha. **Ciência e Saúde Coletiva** [Internet]. 2021; 26(3):897-908. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/DDrgdhXFm4bSKJJvY4sFF4S/?lang=pt&format=pdf>>. Acessado em: Jun. 2022.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Estudo Nacional de Alimentação e Nutrição Infantil** – Resultados preliminares [Internet]. ENANI-2019. Disponível em: <<https://enani.nutricao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio-preliminar-AMSite.pdf>>Acessado em: Maio. 2022.

VICTORA, C. *et al.* Breastfeeding in the 21st century: epidemiology, mechanisms, and lifelong effect. **The Lancet** [Internet]. 2016; 387(10017):475-490. Disponível em: <<http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v25n1/Amamentacao2.pdf>>. Acessado em: Nov. 2021.

CAPÍTULO 14

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A JUSTIÇA SOCIAL E EMANCIPAÇÃO HUMANA

Geórgia Dantas Macedo
Edineide Jezine

RESUMO

A Educação é um campo de estudo da Pedagogia que pode ser estudado a partir de diferentes abordagens teóricas. O objetivo deste trabalho é apresentar aspectos teóricos sobre o conceito de Educação e a sua intersecção com a justiça social e emancipação humana. Trata-se de uma revisão bibliográfica sobre o tema, cujo referencial teórico foi elaborado a partir da ementa de uma disciplina do curso de Doutorado em Educação da UFPB. Os resultados da pesquisa mostram que a Educação se articula diretamente com possibilidades de efetivação ou perda da justiça social e emancipação a depender dos saberes e competências do contexto educativo. Também se verifica que os espaços escolares e não escolares com uma perspectiva democrática, e, as práticas educativas emancipadoras corroboram para uma sociedade livre, justa e solidária.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Justiça social. Emancipação

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de apresentar os aspectos teóricos sobre o conceito de “Educação” e as suas contribuições para a justiça social e emancipação humana. A proposta é compreender o significado da “Educação” e as condições para a implementação da justiça social e emancipação humana em diferentes contextos sociais e institucionais. Para isso, é necessário situá-la no campo teórico das diferentes abordagens que a estudam, dialogando com as suas contribuições para um modelo de sociedade justa e democrática.

Nesse estudo, serão tratados sobre os conceitos, reflexões e contribuições quanto à categoria teórica “Educação”, fazendo uma intersecção com aspectos que vinculem a um projeto educacional que fomente uma sociedade com equidade e justiça social, respeitando a diversidade e autonomia das pessoas e grupos sociais.

Quanto à estrutura do trabalho, inicialmente são apresentados alguns conceitos sobre Educação. Em seguida, pontuam-se os elementos que dialogam com a perspectiva de justiça social e emancipação humana, e, as considerações finais.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica construída a partir do referencial teórico de uma disciplina do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB a qual foi ofertada no ano de 2022.

O critério de escolha dos textos foram os textos que tratavam da Educação e os seus elementos relacionados à Justiça Social e Emancipação humana, os quais estão descritos nas referências do trabalho.

3. SOBRE OS DIFERENTES CONCEITOS DE EDUCAÇÃO

A conceituação teórica sobre Educação permite diferentes abordagens e compreensões, dada a complexidade de elementos que estão relacionados a esse fenômeno, quais sejam: a realidade social, projeto ideológico, dimensão pedagógica, atores envolvidos etc.

De acordo com Sáez Alonso (2017), a Educação é multidimensional, é um campo da realidade que permite ser conhecido e pesquisado de diferentes formas: “Tiene sus conceptos distintivos, sus peculiares métodos de pruebas y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos, metodológicos y técnicos, dentro del marco de las corrientes de la ciencia moderna”. (ALONSO, 2017, p. 02).

O autor chama a atenção para a necessidade de se repensar a prática educativa partindo dos pressupostos teóricos do que se define por Educação. Destaca que aqueles que se dedicam a ela pedem respostas educacionais objetivas aos teóricos, todavia, é preciso inicialmente esclarecer ideias e conceitos sobre o que é Educação e sobre o que é a Teoria ou as Teorias da Educação.

As Teorias da Educação têm o compromisso de subsidiar a prática educativa enquanto produção do saber, tendo, portanto, uma articulação teórico-prática. Ou seja, as Teorias da Educação produzem a *práxis* social e explicam o conhecimento da educação. Nesse sentido, a teoria da educação enquanto disciplina epistemológica, estuda as racionalidades que produzem Educação.

Para Touriñan-López (2008), a Teoria da Educação enquanto significado da disciplina é conhecimento que está em constante desenvolvimento. Portanto, a Teoria da Educação é uma disciplina para ensinar, investigar e de investigação, ou seja, ela é conhecimento da Educação. E, verifica-se que este conhecimento possui uma diversidade de dimensões teóricas acerca dos processos educativos.

Franco (2012), em seu estudo sobre a estreita relação entre Educação e a Pedagogia, conceitua que a Educação é o objeto de estudo da Pedagogia. Todavia, a autora destaca que é importante distinguir o que é Pedagogia e Educação:

Pode-se afirmar que a educação, numa perspectiva epistemológica, é o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto numa perspectiva ontológica é vista como um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo

amplo, difuso e imprevisível. Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada como uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais (FRANCO, 2012, p. 172).

Portanto, a Pedagogia pode ser considerada como a ciência que estuda diretamente a educação e as expressões dos processos educacionais em seus diferentes contextos. Para Silva Júnior (2016, p. 22), “a Educação é um objeto social a ser estudado e não, propriamente, uma área de conhecimento”.

Quando se trata sobre os diferentes conceitos sobre Educação, é preciso pensar acerca de qual o modelo educativo que está sendo citado e os elementos e sujeitos que estão envolvidos. Há que se compreender que a Educação pode desempenhar uma função social diferente, a depender da natureza da instituição e dos interesses dos atores que participam do processo educacional.

Por exemplo, sobre a Educação, não há como delimitá-la somente dentro de um espaço institucional (escolas, faculdades, universidades, institutos de pesquisa etc.). Além disso, deve-se compreender que existem particularidades e diferenças de produção de conhecimento na educação escolar e na educação não escolar, inclusive, na educação escolar há diversos modelos e práticas educativas nas instituições de educação básica, técnica, pública ou privada etc.

Para Silva Júnior (2016), os modelos educacionais se expressam de formas distintas nas escolas públicas e privadas, devido à sua própria natureza e aos seus objetivos. As escolas públicas estão inseridas em um contexto que suscita o fomento da educação enquanto direito, produzindo um sentido voltado para a solidariedade. Já as instituições privadas embora também tenham uma formação crítica, tem a educação voltada para o mercado, com foco na competitividade.

O autor ressalta ainda que, devido à precarização da qualidade da educação pública, é necessário construir estratégias de enfrentamento aos seus problemas, sugerindo a formulação de projetos pedagógicos voltados para a autonomia da escola e o trabalho coletivo dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Portanto, observa-se que a Educação é um produto de uma determinada realidade social, por isso, cada modelo educacional dialoga com o contexto social, histórico, econômico, político e cultural em que está inserido. A educabilidade é um aspecto ontológico do ser humano, ou seja, é inerente à vida humana. Assim, é importante refletir sobre sua função social da educação e como ela é produzida e reproduzida socialmente.

Além do contexto social, há outras questões a serem consideradas nas realidades educacionais, a exemplo da observância às individualidades dos/as educandos/as, as quais contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências e se vinculam aos processos educacionais com a perspectiva da efetivação da justiça social e emancipação humana.

A seguir, discute-se sobre a Educação enquanto um processo de (re)contextualização, amadurecimento e aprendizagem com um sentido orientado para um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

4. EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A JUSTIÇA SOCIAL E EMANCIPAÇÃO HUMANA

A Educação é um conjunto de práticas que podem interferir na produção ou superação de determinadas desigualdades sociais. Inicialmente, para compreendermos sobre essa relação, é necessário problematizar sobre os riscos e limites de práticas educativas com uma perspectiva disciplinadora e normatizadora e que suprima as individualidades dos sujeitos.

O conhecimento produzido pela Educação contribui para o pensamento reflexivo, interpretativo e suscita novas formas de sociabilidade. Entretanto, a Educação enquanto campo de práticas sociais disciplinadoras e sem criticidade coopera com a continuidade ou até para o aprofundamento das desigualdades e contradições sociais, daí a necessidade de se repensar cotidianamente acerca das finalidades dos processos educativos.

Bourdieu (2007), ao tratar sobre a escola conservadora, coloca que as instituições escolares conservam e reproduzem as desigualdades presentes na sociedade, na escola e na cultura. Um dos conceitos de capital trabalhados por ele, é o de capital cultural, utilizado em sua análise quando trata sobre como as diferenças desse capital se reproduzem na sociedade e na escola. “Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2017, p. 41).

Para Bourdieu, o capital cultural é um bem simbólico acumulado (herança), o qual determinadas famílias repassam para os seus filhos de forma direta ou indireta. Por isso, privilegia grupos historicamente favorecidos e fortalece determinados segmentos sociais, contribuindo assim para a reprodução de classes sociais: “[...] é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 2017, p. 42). A partir da sua observação, o sociólogo francês observou que os indivíduos com

maior acúmulo de capital cultural têm maiores chances de crescimento intelectual, ou seja, a origem social influencia no seu grau de conhecimento.

Nesse sentido, quando as instituições escolares se baseiam, por exemplo, na meritocracia, elas são conservadoras pois utilizam esse nível de conhecimento acumulado pelos estudantes para segregar os educandos, ou seja, “selecionar os melhores”. Portanto, a escola reproduz essa divisão de classes pois quanto maior o capital cultural do estudante, maior será o seu desenvolvimento.

Seguindo na mesma direção de compreender como a Educação pode contribuir para manter a ordem social vigente, Foucault (1999a) traz elementos para se pensar sobre o papel das instituições educativas nas relações sociais. O pensador defende que as instituições fechadas (manicômios, prisões, escolas etc.) exercem funções de controle, disciplina, correção e punição sobre os indivíduos, além de negarem e reprimirem os desejos, autonomia e poderes individuais. De acordo com a perspectiva foucaultiana, a Educação produz subjetividades e governamentalidades que exercem poder e autoridade sobre os indivíduos e os condiciona a um poder que se sobrepõe aos indivíduos.

As obras de Foucault¹³ trazem provocações sobre como a Educação impõe relações de poder dominadoras a partir de vários aspectos: o poder institucional, o controle e disciplinamentos dos corpos (indivíduos), na produção do saber, no discurso etc.

Foucault (1999a) questiona o sistema vigente, e, apresenta de forma explícita uma realidade de sociedade em que há intencionalidades de opressão e controle e relações de poder em todos os espaços da vida social.

A leitura das suas diversas obras permite pensar sobre como as instituições escolares podem disciplinar, reprimir e controlar os sujeitos a fim de submetê-los a uma ordem institucional que oculta seus desejos e individualidades na sexualidade, no discurso, na produção de saberes, nas relações sociais e institucionais etc.

Nesse sentido, Foucault (1999b, p. 32) coloca que há controle, domínio e correção sobre os corpos, sobretudo daqueles que são “vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência”.

¹³ Algumas obras de Foucault que discutem sobre essas questões: *Vigiar e Punir* (1999a); *A arqueologia do saber* (2012); *A origem do discurso* (1999b).

A partir dessa reflexão sobre as relações de poder e controle sobre os indivíduos, a Educação se distancia de uma perspectiva libertadora e de emancipação dos indivíduos pois desconsidera os desejos e necessidades individuais. Essa conjuntura de enquadramento e subordinação é evidente sobretudo no cenário de acúmulo de capital e desenvolvimento do capitalismo.

Saviani (2013) escreveu sobre as contribuições da teoria de Gramsci para analisar como os interesses capitalistas influenciam os modelos educacionais no contexto das economias regidas pelo capitalismo. A partir da teoria de Gramsci, verifica-se que o processo de dominação da hegemonia burguesa desinteressa que os sujeitos históricos se apropriarem do conhecimento, sobretudo àqueles da classe trabalhadora: “[...] para ele [Gramsci], a escola juntamente com as outras instituições da sociedade civil vão cumprir dialeticamente a dupla função estratégica de conservar e minar as estruturas capitalistas” (SAVIANI, 2013, p. 62).

O pesquisador lembra ainda que, apesar desse cenário de legitimidade dos interesses econômicos e das contradições de classes sociais nele existentes, a leitura de Gramsci permite pensar em uma proposta educativa com a ideia de Educação voltada para desenvolvimento cultural e formação de intelectuais das diferentes classes sociais, sobretudo na luta pela construção de um outro projeto de sociedade: “Podemos, pois, considerar que para Gramsci a educação é um processo que busca fazer com que os educandos passem da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia” (SAVIANI, 2013, p. 72).

É nessa perspectiva de um contexto com um projeto societário voltado para a liberdade, autonomia e garantia de direitos das pessoas, que, Santomé (2013) discorre sobre como as sociedades com regime político democrático têm a Educação como possibilidade para a promoção do desenvolvimento humano e emancipação social. Assim, há uma relação direta entre democracia e educação emancipadora: “A democracia já é considerada como o modelo político mais justo que organiza a vida social das pessoas, das instituições e do governo e, portanto, também organiza o sistema de educação” (SANTOMÉ, 2013, p. 224).

Entretanto, o autor aponta que os sistemas educativos só alcançam essa finalidade social quando fundamentam suas práticas no combate à discriminação e a busca pela justiça social e o respeito às diferenças. Para isso, recomenda que os grupos historicamente excluídos sejam ouvidos por aqueles em situação mais vantajosa. Nesse sentido, os espaços educativos não devem reproduzir as contradições e exclusões dos grupos e pessoas em situação de desvantagem

social, mas, compreender as suas particularidades e provocá-los para o empoderamento e protagonismo dos sujeitos.

Na realidade das comunidades da Amazônia, por exemplo, o trabalho de tese defendido por Alves (2017) mostra os desafios e estratégias enfrentados para o acesso à educação superior. A pesquisa traz uma reflexão importante quanto à importância de se compreender como a Educação possui um papel social significativo para democratização do conhecimento e para a promoção da justiça social e emancipação humana.

A pesquisa buscou explicitar as particularidades do cotidiano de determinadas comunidades brasileiras, a exemplo das populações indígenas, comunidades ribeirinhas, populações dos centros urbanos, agricultores, dentre outros do contexto amazônico que demandam políticas educacionais concernentes à realidade em que estão inseridas. Os resultados do estudo permitem conhecer a diversidade de aspectos presentes na educação brasileira, pois, tomando por base o ponto de partida da pesquisa (uma determinada Região geopolítica do país), já se identifica uma gama de realidades contextuais com suas especificidades.

A pesquisa da autora também traz a conceituação sobre a Educação e o seu contexto, dialogando com os conceitos de justiça e liberdade de Amartya Sen a partir da teoria de *Capability Approach*. Para Alves (2017, p. 42), o conceito articula as dimensões de qualidade de vida, bem-estar e liberdades individuais. É bastante utilizado no desenho de políticas públicas de desenvolvimento social e bem-estar econômico. Inclusive, Amartya Sen deixou o legado de ser um dos precursores na formulação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) - medida que avalia a qualidade de vida de determinada população a partir das dimensões de índice de educação, longevidade e renda.

A teoria de *Capability Approach* de Sen, seria, de forma preliminar, uma “abordagem das capacidades” a qual trata sobre as capacidades que cada indivíduo tem de ser e fazer as suas escolhas, tomando como base as suas decisões e necessidades, por isso, preza sobretudo pela liberdade individual:

O ponto de partida é buscar saber o que realmente as pessoas são aptas a fazer e ser, pois o desenvolvimento de uma pessoa só é possível se ela tiver liberdade de escolher como viver, ou ainda, condições que lhe permitam desenvolver plenamente suas capacidades para ser e fazer o melhor que puder para dar forma à sua própria vida (ALVES, 2017, p. 54).

A autora chama a atenção para a necessidade de considerar, por exemplo, o contexto e os valores morais nesse processo em que os indivíduos avaliam e fazem as suas escolhas individuais.

Essa teoria não desconsidera as necessidades econômicas como requisito importante para o desenvolvimento social, todavia, avança nas possibilidades de que as políticas públicas devem atender também ao bem-estar e à liberdade de escolha de cada indivíduo, e, a Educação possui papel importante nesse processo, conforme aponta a autora: “Nesse sentido, a educação promove o desenvolvimento humano e, por meio dela, o indivíduo pode ser capaz de fazer as escolhas que julgue valiosas para si [...] a educação, portanto, pode levar o indivíduo a pensar de forma crítica” (ALVES, 2017, p. 56).

Assim, o conceito de *Capability Approach* de Sen dialoga com a Educação quando os indivíduos atribuem valor e utilidade a ela na perspectiva de liberdade individual, justiça social e igualdade. Os resultados da pesquisa da autora também ilustram que o contexto e as relações sociais influenciam nesse processo pois “podem aumentar ou diminuir as *capabilities* para educação e na educação; as diferenças sociais dão condições para elas” (ALVES, 2017, p. 60).

É esse cenário da relação entre a Educação, a liberdade e a justiça social que corrobora para a relevância de processos educativos democráticos que articulem a realidade social em que se desenvolve, além das particularidades, necessidades e escolhas dos diferentes sujeitos sociais.

Nessa seara, Santomé (2013) dá pistas de como o modelo educativo que está posto e as práticas pedagógicas adotadas podem atuar na compreensão das individualidades, objetivando sobretudo, o enfrentamento a todas as formas de injustiça social. O modelo pedagógico e o sistema educativo em que estejam inseridos deve enfrentar as injustiças sociais através da capacitação de pessoas para desconstruir formas de reprodução do racismo e incentivar a apropriação dos espaços de luta contra as indiferenças sociais. O autor sugere a efetividade de um modelo pedagógico multicultural que esteja preocupado com as diferentes formas de injustiça social, promova a tolerância e o respeito aos valores da cidadania democrática:

A curiosidade é a chave do pensar, portanto é preciso lutar contra a indiferença perante o Outro, impedir o esquecimento do Outro, algo que também exige a reivindicação de um espaço no qual possam estar juntos, no qual se possa tornar realidade o direito à diferença, mas nunca a diferença de direitos (SANTOMÉ, 2013, p. 288).

Entretanto, é preciso entender que a realidade histórica é dialética e que os espaços de poder – inclusive a educação, podem contribuir para a reprodução ou para a transformação das relações de poder e dominação.

A perspectiva do educador Paulo Freire aponta possíveis caminhos da Educação como prática libertadora, emancipadora e de superação da condição de opressão das classes subalternas. Para Freire (2002) o processo educativo democrático exige compromisso nas dimensões teórico-metodológicas, prática e ético-políticas, tendo como pressupostos os seguintes princípios: reforçar a capacidade crítica e respeito à autonomia e aos saberes dos/as educando/as; ética, criticidade, consciência do inacabamento, aceitação do novo e combate à discriminação e ao preconceito; reflexão crítica sobre a prática, disponibilidade para o diálogo, humildade, tolerância, bom senso, comprometimento e competência profissional.

Ou seja, as práticas educativas libertárias e democráticas exigem um compromisso ético e político que direcionem saberes e vivências orientados para uma sociedade mais justa e solidária com vista ao combate a todas as formas de exploração, dominação, opressão, discriminação, intolerância e preconceito.

Bell Hooks (2013), na sua obra intitulada “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, defende a importância da articulação entre a Educação e a dimensão política de forma crítica e transgressora para promoção da liberdade e justiça social. A partir da sua experiência como escritora, educadora, ativista e mulher negra estadunidense, trata no decorrer do seu trabalho sobre a importância da prática pedagógica crítica e da educação libertadora.

A escritora aponta que a teoria de Paulo Freire trouxe elementos para suas inquietações sobre como as diferenças sociais – sobretudo as questões de gênero e étnico-raciais são o ponto de partida para implementação de teorias e práticas educativas democráticas:

A obra de Freire (e de muitos outros professores) afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade [...] esse ponto de vista confirmava meu desejo de trabalhar a partir de uma compreensão vivida das vidas das mulheres negras pobres (HOOKS, 2013, p. 75).

Contudo, Bell Hooks demarca que as contribuições do pensamento de Paulo Freire fomentaram o direcionamento da sua prática educativa enquanto ato político, todavia, foi a sua condição étnico-racial e de gênero que moveu a defesa de um projeto educativo e pedagógico crítico, propositivo e questionador das contradições, segregações e exclusões de determinados grupos sociais.

Verifica-se, portanto, que a educação crítica e democrática fortalece espaços e cria estratégias de empoderamento e protagonismo dos sujeitos, respeitando a diversidade sociocultural, e suscitando o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária.

5. RESULTADOS

Este trabalho apresentou diferentes conceitos sobre Educação, sobretudo aqueles que dialogam com a possibilidade de promoção de justiça social e emancipação humana, com base no referencial teórico trabalhado de um componente curricular do curso de Doutorado em Educação da UFPB.

Os resultados indicam que a Educação se constitui como um objeto de estudo e o seu conceito é multidimensional. Verifica-se também que a sua implementação ocorre dentro de um determinado contexto social, econômico, político e cultural, por isso, a dimensão teórico-prática dos processos educativos sofrem influências desse cenário.

Além disso, as práticas educativas e perspectivas teóricas que ocorrem nos espaços escolares e não escolares, e mesmo nas instituições escolares, também possuem particularidades dentro dos cenários das escolas públicas, privadas, de diferentes níveis de ensino além dos espaços não formais de educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das contribuições teóricas de estudiosos como Bourdieu (2007), Foucault (1999a) e Bell Hooks (2013), percebe-se que os processos educativos produzem sociabilidades que contribuem para superação ou reprodução de formas de dominação e desigualdades sociais, sendo importante que se compreenda quais as finalidades, os objetivos pretendidos pelos atores sociais envolvidos e as práticas pedagógicas adotadas no “pensar e fazer” educacional.

Algumas considerações acerca da teoria de *Capability Approach* de Amartya Sen apresentadas no trabalho de Tese de Alves (2017) mostram como as capacidades e as escolhas individuais (habilidades de ser e fazer) devem ser compreendidas pelas políticas públicas, sobretudo pela Educação, a fim de que as necessidades sociais e projetos de vida dos indivíduos sejam atendidos.

Os escritos de Bell Hocks em diálogo com Paulo Freire indicam que a ideia de educação emancipadora trazida por ele, corrobora para a articulação com questões a serem consideradas nos processos educacionais, sobretudo a atenção à autonomia dos sujeitos bem como à diversidade social, étnico-racial e cultural dos/as educandos/as.

Nesse sentido, a intersecção entre a Educação e a dimensão política nos espaços democráticos, dentro de uma perspectiva crítica e transformadora, produzem elementos que fomentam o empoderamento e autonomia das pessoas com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A. **Um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil: Breves e São Sebastião da Boa Vista – um mundo não tão à parte.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15082017-131137/publico/ROSANGELA_APARECIDA_ALVES_BASSO_rev.pdf Acesso em: 20 ago. 2022.

FOUCAULT, M. **A origem do discurso.** 5. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999a

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 20. Ed. Editora Vozes. Petrópolis: 1999b

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOOCKS, B. **Ensinar a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf Acesso em: 20 set. 2022.

SÁEZ ALONSO, R. Teoría de la educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica. **Revista Virtual Redipe:** Año 5 Volumen 8. p. 19-38. 2017. Disponível em: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/25> Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013 (cap II).

SAVIANI, D. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D; SANTOS, W. S. (orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI.** Campinas, SP: Librum editora, 2013, p. 60-80. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/gramsci-no-limiar-do-seculo-xxi> Acesso em: 21 set. 2022.

TOURIÑAN LÓPEZ, J. M. Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 2008, pp. 175-193. 21 de julho de 2017. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687012.pdf> Acesso em: 27 set. 2022.

CAPÍTULO 15

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA E A SURDEZ NO IFRN - CAMPUS NATAL CENTRAL

Mário Jorge Ferreira da Silva
Gueidson Pessoa de Lima

RESUMO

O presente escrito consiste em refletir sobre as práticas adotadas pelos docentes da disciplina de Geografia, em sala de aula regular, junto a alunos surdos, no IFRN, *campus* Natal Central. Trata-se de um recorte de um trabalho de conclusão de curso vinculado ao Curso de Licenciatura em Geografia, da mencionada instituição. Sob os moldes da pesquisa qualitativa, de caráter exploratória, em conformidade com Gil (2002), e fundamentados nos estudos de Cordeiro e Oliveira (2011); Cavalcanti (2010); Monteiro, Silva e Ratner (2016); Sá (2006); e Mantoan (2003), dentre outros; pôde-se identificar que as principais barreiras enfrentadas por esses docentes são a falta de conhecimento em Libras e, em consequência disso, a dificuldade na comunicação e na adaptação/adequação das aulas. E, para superar tais barreiras, foram utilizadas pelos docentes metodologias e recursos diversos, como mapas, imagens, atividades com figuras, internet, dentre outros; resultando na conclusão de que o ensino de Geografia que considere as especificidades do corpo discente, buscando recursos que viabilizem o acesso e a construção de conhecimentos geográficos contextualizados, e que favoreça o processo de ensino e aprendizagem, se configura, para além de um cumprimento legal, como essencial para a formação de um cidadão crítico, politizado e reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia. Surdez. Educação Inclusiva. Prática docente.

1. INTRODUÇÃO

O presente escrito consiste na reflexão sobre os procedimentos metodológicos adotados pelos professores do ensino médio, que ministram a disciplina de Geografia, na modalidade integrada, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Natal Central (CNAT), no que se refere ao ensino da referida disciplina, em contexto de sala de aula regular, junto a alunos surdos.

Tal análise se justifica pela necessidade de se conhecer como os professores do citado instituto atuam frente ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com surdez, em contexto de sala de aula regular, tendo em vista o ingresso cada vez maior desses discentes na referida instituição, no âmbito educacional do nível médio, esfera escolar na qual a disciplina de Geografia apresenta-se como de caráter obrigatório no currículo.

Mediante toda complexidade de assuntos e construções conceituais abstratas, que compõem o rol dos conteúdos, fundamentais à construção de conhecimentos na Geografia, faz-se necessário (re) pensar a ação docente em sala de aula regular, em contexto inclusivo, configurando-se como ação essencial para a promoção exitosa do processo de ensino e aprendizagem junto a alunos não ouvintes e ouvintes.

Dessa forma, busca-se, de modo geral, refletir sobre as metodologias adotadas pelos docentes da disciplina de Geografia, em contexto de sala de aula regular de ensino médio, junto a alunos surdos, no IFRN, inquietados pela questão de como os professores têm lidado com o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, frente ao crescente ingresso destes na instituição de ensino.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Ciência Geográfica, nos tempos contemporâneos, tem como objeto de estudo o Espaço Geográfico. Segundo Milton Santos (2006, p. 39), o Espaço Geográfico é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”, ou seja, a Geografia estuda a relação dialética do ser humano com o meio, sendo essa relação muito importante para a construção dos conceitos geográficos que são amplamente abordados, discutidos e refutados durante a história da Geografia, como paisagem, território, lugar, etc.

Atualmente a Geografia possui um caráter crítico acentuado, destoando das metodologias presentes no início das discussões sobre o pensamento geográfico, como o determinismo encabeçado por Ratzel¹⁴ e a descrição puramente quantitativa do pensamento tradicional¹⁵.

No processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da Geografia, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento sobre os variados âmbitos da sociedade, de seu funcionamento e do desenvolvimento do cidadão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma em seu texto que:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BNCC, 2017 p. 359).

¹⁴ Para Ratzel o homem era produto do meio, ou seja, era levado em consideração o local onde eles viviam e a partir das condições deste lugar a ser estudado, estes determinariam as características do homem. Basicamente uma relação de causa e efeito a qual tornava o homem escravo do meio.

¹⁵ O pensamento tradicional foi encabeçado por Augusto Comte, tem como premissa um estudo de síntese, que prezava muito a descrição, classificação e seu foco era baseado nos fatos mensuráveis e visíveis, adotando uma metodologia de investigação quantitativa, atentando-se aos números que determinada feição ou ação geográfica dispunha.

Diante de tais apontamentos presentes no referido documento, faz-se possível mensurar a importância do ensino da Geografia, no qual o professor tem papel fundamental na efetivação dessa relação dialógica no processo de ensino e aprendizagem.

Esse profissional deve desempenhar o papel de “compreender o mundo em que se vive”, conforme exposto na citação acima; adotar diversas metodologias para que haja um ensino efetivo para um grande quantitativo de alunos que, geralmente, esse professor possui; além disso, os conteúdos a serem mediados devem se tornar mais acessíveis aos educandos, do ponto de vista da complexidade, contextualizando-os à realidade social em sala de aula, pois, como afirma Sales (2007), a respeito do significado da realidade para o ambiente de aula,

Identificar o que é realmente significativo para o estudante, o que vai auxiliá-lo a situar-se no seu meio social, conhecendo e interpretando os fenômenos sociais, políticos e econômicos que regem a sociedade, são algumas reflexões possíveis para essa questão. É preciso ter clareza da realidade educacional brasileira, das suas tendências no contexto atual, das perspectivas e necessidades que derivam desta realidade, e como isso reflete no nosso dia-a-dia como educadores na(s) nossa(s) escola(s) (SALES, 2007, p. 157)

O professor tem o dever de ministrar os conteúdos construindo conexões com o cotidiano de seus alunos, buscando contextualizar e mostrar na prática, através da exposição das relações sociais, os conceitos fundamentais da Geografia.

O processo de ensino e aprendizagem da Geografia, mediante seus conceitos, como Território, Lugar e Paisagem, devem ser mediados pelo professor, observando as especificidades dos discentes, considerando suas habilidades, visões de mundo, dificuldades, facilidades, singularidades em relação ao conteúdo.

Acerca disso, Lana de Souza Cavalcanti diz:

Em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos. Outros pautam seu trabalho pelo desejo permanente de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos que ensinam, envolvendo seus alunos e articulando intencionalmente seus projetos profissionais a projetos sociais mais amplos. Estes últimos não buscam simplesmente recursos técnicos, receitas para um bom ensino, como muitas vezes se diz. Eles têm intuição de que isso não basta, pois os desafios que necessitam enfrentar não são simples e passíveis de se resolver com receitas; ao contrário, são complexos e requerem orientações teóricas seguras, conhecimento da realidade e dos processos da escola, convicções sobre modos de atuação nessa instituição (CAVALCANTI, 2010, p. 1).

De acordo com a autora, mesmo diante das dificuldades enfrentadas no exercício da docência da Geografia, a utilização de variadas metodologias de ensino poderá auxiliar esse docente em sua prática, favorecendo a percepção, por parte dos discentes, dos conteúdos do

ensino desse campo de conhecimento, em seu cotidiano e da sua interação com os assuntos abordados.

A cerca disso, Cordeiro e Oliveira (2011) diz que:

Através do trabalho com abordagens metodológicas inovadoras, aliadas a utilização de diferentes recursos didáticos, o aluno percebe que os conteúdos geográficos podem ser registrados e analisados por diferentes formas de linguagem, inclusive visuais, auditivas ou de tamanho proporcional ao natural. Esse posicionamento faz com que o educando perceba que a Geografia vai além de algumas páginas de um livro, ou de uma sala de aula, mas que a mesma pode ser presenciada em diversos meios que o próprio aluno vivencia em seu cotidiano (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2011, p. 103).

Para esses autores, o professor de Geografia pode aliar metodologias que destoem de um formato tradicional de aulas, inovando-as, através da utilização de vídeos explicativos, documentários, construção de maquetes, aulas de campo, jogos de tabuleiro, aplicativos educacionais, a fim de que o aluno se sinta mais atraído pela aula.

A aula de campo, nesse contexto, se configura, para a Geografia, como uma metodologia muito importante, tendo em vista que ela pode despertar no aluno um outro olhar, sensações, percepções, outrora não vivenciados, e o professor deve criar ligações entre os conteúdos vistos em sala de aula com o que está sendo visto na aula de campo.

Entretanto, é sabido das limitações que o professor, em especial da rede pública de ensino, enfrenta para a realização e implementação de atividades diversificadas como a aula de campo, tendo em vista, os desafios que os professores encontram em seu fazer docente, desde a falta de estrutura, atrasos de salários, superlotação em sala de aula e, até mesmo, lacunas em sua formação inicial e continuada.

Tais dificuldades e lacunas acabam por resultar num desânimo na atuação profissional e no desenvolvimento de habilidades conceituais e práticas necessárias para o exercício diário da função professoral junto aos alunos em sua diversidade e necessidades educacionais específicas, dentre as quais destaca-se a surdez.

Desse modo, é entendido como importante a oferta de um ensino contextualizado e que considere as especificidades dos educandos, o que se configura como direito e dever em âmbito educacional, a fim de garantir uma educação para todos, princípio fundamental de uma educação de caráter inclusivo.

A inclusão é um movimento novo, que está associada à luta das pessoas pelo direito à educação, tendo em vista que esta não estava disponível para todos, mas sim para um grupo seleto de pessoas, principalmente das classes dominantes.

A respeito disso, Amaral *et al.* (2014) dispõem que,

O movimento de inclusão das pessoas com deficiência é algo recente. Historicamente, a existência discriminatória da escola e de toda sociedade limita-se à escolarização de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos dessa sociedade. Com a democratização da escola surge a contradição inclusão / exclusão. Inicia-se, então, o acesso das pessoas com deficiência às escolas, mas, num processo de integrar e não de incluir (AMARAL *et al.*, 2014, p. 2).

A escola nem sempre foi direcionada para todos os cidadãos. Originalmente ela foi voltada para um grupo seletivo de pessoas, as quais participavam das classes mais altas da sociedade. Essa exclusão das pessoas mais pobres foi legitimada pela educação nas escolas.

Mesmo com a universalização da educação, a escola já aceitava as pessoas mais pobres da sociedade, porém, não permitia que uma pessoa que não estivesse no padrão dito ideal, no que se refere ao físico e ao intelecto, pudesse usufruir da formação proporcionada nesse ambiente.

Ao longo do século XX, houve várias mudanças no âmbito educacional, principalmente levando em consideração o início do contexto de integração escolar, pois, neste período, as pessoas com deficiência que outrora viviam em contexto de segregação, ou seja, separadas dos demais alunos, agora estão juntas em escolas regulares, o que resultou em grandes avanços nos estudos sobre a educação inclusiva que mudaria esse contexto devagar (KALATAI; STREIECHEN, 2012), contrapondo-se ao pensamento que se tinha a respeito do não encaixe das pessoas portadoras de deficiências,¹⁶ bem como de necessidades educacionais especiais na sociedade.

A integração das pessoas com deficiência, nas escolas, não significa inclusão, tendo em vista que a integração visa à incorporação das pessoas com deficiência nas escolas junto aos alunos que não possuem nenhum tipo de necessidade educacional especial (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011). A inclusão vai muito além da presença do aluno com necessidades educacionais específicas em determinado ambiente.

Mantoan (2003), afirma que:

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p. 16).

¹⁶ Termo utilizado no período, para se referir à pessoa com deficiência.

Emerge, junto à comunidade escolar, a necessidade de preparação para receber esses alunos, que são público alvo da educação especial, que necessitam de uma assistência educacional especializada, em virtude de alguma especificidade, seja física, cognitiva ou ambas, para cumprir seu papel de formação de cidadãos de maneira eficaz.

Sampaio (2011) compreende o processo inclusivo como uma ação ampla,

porque envolve aceitar diferenças, acolher o diferente do que é comumente, aceito e valorizado. Aqui se inclui aceitar as etnias e classes diferentes do que o padrão de organização e de beleza que a Escola Regular assumiu desde a sua institucionalização no Século XIX (SAMPAIO, 2011, p. 18).

Segundo os estudos da autora citada, incluir faz referência direta ao ato de respeitar todas as pessoas, quer sejam com alguma deficiência ou não, implicando na aceitação daquelas que são diferentes do padrão tido como ideal pela sociedade.

Ela tem seu significado na valorização do ser humano, no âmbito educacional, no âmbito social, tomando como ênfase suas possibilidades de atuação, suas capacidades e potencialidades mediante os problemas. Além disso, aquele termo se remete também à capacidade de a pessoa se colocar no lugar do outro.

Os indivíduos com necessidades educacionais específicas necessitam de atenção, cuidados, respeito, como qualquer outro indivíduo, não se devendo tratá-los como incapacitados, inaptos a realizar quaisquer tipos de atividades, ou ter piedade devido à limitação **ou** especificidade.

Esses indivíduos, antes de apresentarem uma deficiência, são dotados de potencialidades, construtos identitários próprios, como é o caso da surdez, e idiosincrasias que podem e devem ser exploradas em seu processo de desenvolvimento e na viabilização de elementos que garantam a equidade nos mais variados setores da sociedade, dentre eles a escola, a qual, conforme Sampaio (2011), é a instituição que tem o poder de motivar e melhorar a vida dessas pessoas.

A surdez pode ser entendida através de dois conceitos, conforme elenca Audrei Gesser (2009), sendo um de vertente clínica e outro de vertente social. Compreende-se sob a perspectiva clínica que surdez se dá quando o indivíduo apresenta uma percepção sensorial auditiva abaixo do padrão de normalidade determinado pela medicina. Para Monteiro, Silva e Ratner (2016), a surdez:

[...] é caracterizada como a redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons e pode ser classificada em dois tipos: perda auditiva condutiva, que se dá geralmente por obstruções da orelha externa como, tampões de cera, infecções no

canal do ouvido, tímpano com rotura ou perfurado; e perda auditiva neurosensorial, que compreende danos nas células ciliadas da cóclea (MONTEIRO; SILVA; RATNER, 2016, p. 1).

Sob a vertente sociológica, a surdez se caracteriza como uma construção identitária, cabendo ao indivíduo compreender-se como tal, mediante sua especificidade.

Sá (2006) afirma em seus estudos que:

A (s) identidade(s) de surdo/dos surdos não se constrói (oem) no vazio, forma(m)- se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os surdos começaram a narrar-se, e de forma diferente daquela através da qual são narrados pelos que não são surdos. Começaram a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença. Estabelecem, então, contatos entre si e, através destes, fazem trocas de diferentes representações sobre a(s) identidades(s) surda(s) (SÁ, 2006, p. 126).

Desse modo, o construto identitário desse sujeito, se configura como uma ação de suma importância para seu autorreconhecimento enquanto indivíduo pertencente a uma comunidade de cultura própria, a qual difere das demais, por sua especificidade, principalmente no campo linguístico, usufruindo do direito de ser diferente, e rechaçando imposições, sejam linguísticas ou culturais, advindas de um meio ouvintista¹⁷.

3. METODOLOGIA

O estudo que resultou no presente artigo foi realizado sob uma perspectiva metodológica qualitativa, de caráter exploratória, a qual, segundo Gil (2002), se apresenta como um método que viabiliza o conhecer de determinado assunto que não é de total conhecimento.

Dessa forma, por meio desse método, objetivou-se compreender como estava acontecendo o ensino de Geografia para os alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Natal Central, sob a visão dos docentes da referida instituição, identificando suas dificuldades e ações/perspectivas em sua atuação.

Desenvolveu-se um modelo de entrevista semiaberto, sendo esse o instrumento utilizado para elencar os dados para o presente estudo, que foi aplicado com os professores de Geografia, que atuam no ensino médio integrado do IFRN, a fim de que fossem identificadas as barreiras no ensino dessa disciplina para os alunos surdos, que estão em sala de aula regular junto aos alunos ouvintes, e conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores, bem como as experiências já vivenciadas neste contexto de ensino.

¹⁷ Ouvintismo é um termo utilizado pelo estudioso do campo da surdez, Carlos Skliar, fazendo referência à imposição da cultura dos ouvintes sobre a cultura das pessoas com deficiência auditiva.

A referida entrevista foi realizada durante todo o mês de setembro do ano 2019, junto a 08 professores (dos 09 atuantes) do IFRN/CNAT, constituída por questões de caracterização, como sexo, faixa etária, tempo ministrando aulas de Geografia antes e depois de entrar no IFRN, bem como perguntas específicas referentes à experiência do docente no ensino de Geografia para alunos surdos ou com alguma outra especificidade, elencando as barreiras enfrentadas no ensino dessa disciplina para esses alunos surdos junto aos ouvintes e ações para tentar superar essas barreiras por ele elencadas.

Considerando a possibilidade desse docente nunca ter ministrado aulas para alunos surdos, formulou-se questões sob uma óptica hipotética, perguntando aos docentes sobre quais barreiras eles imaginavam existir, no ensino da Geografia, em contexto de sala de aula regular junto aos alunos surdos e ouvintes, e o que deveria/poderia ser feito para que essas barreiras pudessem ser superadas ou, pelo menos, amenizadas.

Dos 08 participantes da pesquisa, 04 foram do gênero masculino e 04 do gênero feminino. Os participantes possuíam uma considerável experiência no campo do ensino de Geografia, apresentando uma média de 22 anos de experiência, constando como menor tempo 9 anos e o maior 41 anos na docência do referido componente curricular, além de todos possuírem Mestrado ou Doutorado, o que, supostamente, proporcionou uma maior segurança e confiabilidade na construção de dados, a fim de responder às inquietações.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da aplicação do instrumento, constatou-se que dos 08 professores entrevistados, 05 relataram que já tiveram contato com alunos com surdez, ou com algum estudante que possuía perda auditiva, elencadas como “deficiência auditiva”, e apenas 03 docentes afirmaram que não haviam tido, ainda, nenhum contato com alunos surdos ou com alguma especificidade auditiva. Destes 05 professores que já ministraram aula em sala regular, 04 possuem experiência com alunos surdos e 01 com alunos com algum déficit auditivo.

Averiguou-se, ainda, por meio da pesquisa, que todos os docentes não apresentam conhecimento sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Partindo do princípio de que tal língua se apresenta como língua primeira da comunidade surda, seu conhecimento, mesmo que básico, configura-se como imprescindível na formação e atuação docente na Geografia, bem como nas demais áreas, pois significa viabilizar o conhecimento por meio do elemento básico para esse processo, que é a comunicação.

Apesar de não conhecerem a língua de sinais, foi observado que esses docentes reconhecem a sua importância no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, assim como demonstram também certa preocupação por não conhecerem essa língua.

Desse modo, nota-se uma incongruência, haja visto que, apesar do reconhecimento da importância da língua de sinais durante as aulas de Geografia, esses docentes não relataram ações de busca na construção de conhecimentos nessa área.

No que se refere ao ensino de Geografia para alunos surdos, segundo Adriany Sampaio (2011), o professor deveria saber Libras, ao menos o básico, porém a maioria que se encontra nesta situação, ou seja, ministrando as aulas no ensino regular, não tem noção dessa modalidade linguística.

Todos os docentes entrevistados não estudaram Libras em suas graduações, tendo em vista que essa disciplina não era ofertada em seu currículo. Esse componente curricular somente foi concebido como disciplina de oferta regular a partir do ano de 2005, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/ 2005.

Apesar da não oferta durante a graduação desses colaboradores, a formação continuada se apresenta como um caminho para o suprimento de tal fragilidade em seu saber. Entretanto, conforme eles alegaram, a oferta desta, por parte da instituição onde atuam, tem sido insípida, mesmo diante do crescente ingresso de alunos com surdez.

Os docentes relataram ainda que os tradutores e intérpretes de Libras foram fundamentais para a elaboração de metodologias diferenciadas para atender esse público, tendo em vista que esses profissionais se apresentam como mediadores da comunicação entre professor e aluno, e vice-versa.

Além da falta de conhecimento da Libras e da dificuldade na comunicação, os docentes também citaram que se faz necessária uma adequação tanto ao ritmo da aula, quando às atividades que devem ser compatíveis com cada necessidade educacional específica, o que, para eles, se caracteriza também como uma dificuldade.

Assim, por meio dos relatos dos colaboradores, identificou-se que as principais barreiras dos docentes, no que se refere ao ensino de Geografia para os alunos surdos, são a falta ou dificuldade na comunicação, o desconhecimento ou conhecimento básico na Libras e a complexidade na adaptação da aula e do material a ser utilizado, bem como a adequação no ritmo de sua aula.

Devido ao crescente número de alunos com deficiência ingressando no IFRN, faz-se de suma importância que os professores desenvolvam habilidades para lecionar junto a este público, mesmo que esta habilidade seja construída por meio de cursos de formação de caráter inicial e continuado, conforme estudos de Konkel, Andrade e Kosvoski (2015).

Porém, como já identificado, a formação dos professores foi, quando se refere a este ponto, deficitária, pois nenhum docente cursou em sua graduação inexistia disciplinas que correspondessem a este contexto inclusivo. Contudo, buscaram meios e métodos para atuarem frente à essas dificuldades de formação e conhecimento.

Os docentes participantes expuseram que buscaram diversos caminhos para adequar-se a esse novo contexto de sala de aula. Um desses foi a utilização de mapas físicos, e recursos fornecidos em meio digital como Google Earth, que proporcionou uma visão de toda a Terra por meio do computador. Além disso, também consideraram levar seus alunos aos ambientes externos para que pudessem ver de perto tudo o que foi estudado em sala de aula.

É notório que essas atitudes e metodologias de trabalho com desenhos, imagens, para o aluno surdo, corroboram com o pensamento de Gonçalves:

[...] a aula de Geografia para os alunos tem que ser o mais visual possível, o que de fato é interessante para qualquer aluno, porque quando a pessoa vê a imagem de um determinado conceito, ela aprende muito mais do que só repetir palavras. Trazer para as aulas dos alunos surdos, mapas conceituais, fluxogramas, organogramas, fotos, gravuras, desenhos, maquetes, entre outros, a aula torna-se mais interessante para eles, assim, com esses recursos visuais a percepção dos alunos surdos é maior e o seu entendimento da matéria também é melhor (GONÇALVES *et al.*, 2011, p. 2).

O professor deve buscar novas metodologias para atender a especificidades educacionais dos alunos, embora essa tarefa não seja fácil. Segundo o relatado pelos docentes, em suas dificuldades, isso é extremamente necessário, pois

cabe ao educador, à busca por novos conhecimentos, novas estratégias para fornecer um ensino mais contextualizado, tentando despertar um ensino que consiga trazer aos estudantes a vontade do aprender e do entender, do ir à busca de novas bagagens que possam fazer a diferença em suas vidas (LIMA; COSTA, 2018, p. 2).

Em todos os relatos percebeu-se que o intérprete fora visto como uma peça fundamental na educação de alunos surdos, principalmente quando os professores não possuem conhecimento a respeito da Libras. Além do papel dos intérpretes, os docentes afirmaram que trabalharam com o canal de percepção visual, por meio de imagens em papel, desenhos, ou até mesmo com o uso da tecnologia.

Portanto, esses professores atuaram positivamente no ensino da Geografia para os alunos surdos, cumpriram seu papel de educador, garantindo uma educação de qualidade, que

é um fator diferencial no IFRN. Os docentes não permitiram que os obstáculos lhes fossem limitadores, mas viabilizadores de buscas por uma ação pedagógica mais adequada às necessidades exigidas pelos discentes.

Em suma, percebeu-se que as dificuldades do ensino de Geografia para alunos surdos permeiam os professores, os quais participaram desta pesquisa e que já experienciaram essa situação educacional. Aqueles que ainda não tiveram contato direto com os alunos surdos, no tocante a ministrar as aulas, possuem ideia das dificuldades que podem haver no ensino de Geografia para estes alunos.

Esses professores, mesmo sem possuírem experiências no ensino da Geografia junto aos alunos com surdez, apresentam ideias de quais barreiras são enfrentadas por aqueles que já as experienciaram, bem como o que fazer para amenizá-las mediante o contexto de sala de aula regular, e eles citaram como métodos de transpor essas dificuldades os desenhos e as imagens.

Portanto, explorar o canal visual dos alunos com surdez se apresenta como uma forma eficaz de acesso ao conteúdo a ser abordado, tendo em vista que o próprio professor elencará pontos a serem observados e entendidos, mediante a ação primordial do profissional tradutor e intérprete, o qual também foi muito citado nas entrevistas como peça-chave na mediação do processo de ensino e aprendizagem para alunos surdos, que possuem como língua materna a Libras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando ser a Geografia uma disciplina de extrema importância para a formação do cidadão, que interpreta e consegue desenvolver um pensamento crítico a respeito da história da relação homem, natureza e sociedade, deve-se refletir acerca de como os professores do IFRN, campus Natal-Central, metodologicamente construíram o processo de ensino e aprendizagem, junto aos alunos com surdez, na disciplina de Geografia, no ensino médio integrado.

Foi identificado que, dos 08 docentes participantes, 05 possuíam experiência junto a alunos surdos, e 03 não, porém seus relatos empíricos serviram como comparativo entre as respostas daqueles que já experienciaram esta situação educacional.

As barreiras elencadas pelos 05 docentes que já possuíram experiências com alunos surdos foram: a falta de conhecimento e domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras); dificuldades na adaptação de conteúdo e no ritmo (andamento) da aula; e, por fim, a falta da

comunicação direta com os alunos, além da ausência de oferta de um aperfeiçoamento contínuo para o profissional da Geografia que atua nesse contexto de ensino.

As dificuldades citadas pelos 03 docentes que não possuíam experiência no ensino da Geografia junto a alunos com tal especificidade auditiva, coincidem com as já relatadas, sendo elas a falta de conhecimento sobre Libras, o que prejudica a comunicação e, por consequência, o acesso e a compreensão do conteúdo. Além disso, foi relatado que os alunos surdos têm dificuldades na utilização da Língua Portuguesa, que é a língua primeira dos docentes e da maioria dos alunos da turma na qual esse estudante com surdez está matriculado, dificuldade essa compreendida pelo fato de o ensino básico não ser de fato bilíngue, bem como o português não ser sua língua primeira, e sim a Libras.

Mesmo diante das dificuldades apresentadas, percebeu-se o empenho dos professores na busca da adequação de suas metodologias a fim de proporcionar um melhor ensino para esses alunos com surdez.

Tais metodologias citadas por estes profissionais consistem em: uso de desenhos, imagens, mapas, internet (utilizando, por exemplo, o Google Earth), ou seja, já que estes alunos não possuem um canal auditivo com condições ideais para a captação das informações transmitidas oralmente, a melhor alternativa para o ensino de Geografia seria o canal visual, o qual o aluno surdo preza bastante, segundo os professores colaboradores da pesquisa.

Desse modo, conclui-se que, diante das dificuldades na falta de conhecimento da língua de sinais, da limitação comunicacional e da fragilidade formativa inicial e continuada, os professores têm lançado mão de metodologias, como o uso de recursos visuais, trabalho colaborativo junto ao profissional tradutor e intérprete de Libras, aulas com atividades vivenciais (como a aula de campo) e o reconhecimento da importância e da necessidade de um processo formativo contínuo.

Em suma, um ensino de Geografia que considere as especificidades do corpo discente, que busque recursos que viabilizem o acesso e a construção de conhecimentos geográficos contextualizados e que favoreça o processo de ensino e aprendizagem, configura-se, para além de um cumprimento legal, como essencial para a formação de um cidadão crítico, politizado e reflexivo, conforme objetiva a disciplina em questão neste estudo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. B. *et al.* BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALGUMAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO: UM OLHAR PARA AS ESCOLAS EM JUIZ DE

FORA. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, n. 16, p. 1-24, 16 jan. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, de 06 de abril de 2017. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 15 dez. 2017. p. 1-600. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Constituição (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 08 jan. 2020.

CAVALCANTI, L. S. **A GEOGRAFIA E A REALIDADE ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: AVANÇOS, CAMINHOS, ALTERNATIVAS**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais do I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO**. 2010. p. 1 - 16. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 15 out. 2019.

CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. **A AULA DE CAMPO EM GEOGRAFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA**. *Revista Geografia*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 099-114, maio 2011. Trimestral. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/7416/10649>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

DORZIAT, A.; ARAÚJO, J. R.; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação: que educação é essa?. In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos: Diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap. 1. p. 19-60.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade Surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, D. A. C. *et al.* **ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA COM ALUNOS SURDOS: ALGUMAS ATIVIDADES NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. [2011]. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/5396.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E. M. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. In: III SEPED - Semana de Estudos do Curso de Pedagogia de Irati, 2012. Irati. Anais... Irati, 2012. Disponível em: <<https://anais.unicentro.br/sepel/pdf/iiiiv3n1/120.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

KONKEL, E. N.; ANDRADE, C.; KOSVOSKI, D. M. C. **AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO REGULAR: A VISÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19144_8387.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

LIMA, G. Z.; COSTA, G. M. T. **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REALIDADE POSSÍVEL?** *Rei - Revista de Educação do Ideau. Getúlio Vargas - Rs*, v. 27, n. 13, p. 01-15, jul. 2018. Semestral. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/398_1.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 93 Disponível em: <<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H.; RATNER, C. **Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [s.l.], v. 32, n., p. 1-7, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/JwGQVSPqRm7mWwNn359jvJz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SÁ, N. R. L. **CULTURA, PODER E EDUCAÇÃO DE SURDOS**. São Paulo: Paulinas, 2006. v. 1.

SALES, M. A. **Estudos em Geografia: um desafio para licenciando em Pedagogia**. Terra Livre. Presidente Prudente. Ano 23, v,1 n.28. p. 149-162 jan-jun/2007.

SAMPAIO, A. A. M. Trabalhar com o diferente no ensino da Geografia. In Adriany de Ávila Melo Sampaio; Antônio Carlos Freire Sampaio (Org.). **LER O MUNDO COM AS MÃOS E OUVIR COM OS OLHOS: Reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão**. Uberaba, 2011.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 39.

CAPÍTULO 16

SABERES DOCENTES SOBRE A SURDEZ E O ENSINO DE QUÍMICA NA ESCOLA REGULAR

Ruama Garcia Santos de Araújo
Gueidson Pessoa de Lima

RESUMO

O presente escrito trata-se de um recorte de um trabalho de conclusão de curso, vinculado ao curso de Licenciatura em Química do IFRN, e se propõe a refletir sobre os saberes dos docentes da disciplina de Química na rede estadual da cidade de Currais Novos-RN, a respeito do processo educacional inclusivo dos alunos com surdez. Com base nos ditames metodológicos da Pesquisa-ação, conforme estudos de Tripp (2005), sob uma perspectiva qualitativa, aplicou-se uma entrevista semiestruturada junto aos já mencionados docentes, como instrumento para construção de dados do presente estudo. De modo que, fundamentado nas concepções teóricas de Vygotsky (1997), Mantoan *et al.* (2010), Lacerda (1998) e Rodrigues e Quadros (2015), dentre outros, se pode concluir que a principal possibilidade para efetivação do Ensino de Química, sob uma perspectiva inclusiva, com foco nas pessoas com surdez, é capacitar professores, ofertando-lhes a possibilidade formativa de construção do conhecimento necessário, não apenas da língua de sinais, mas também sobre as especificidades da surdez e metodologias adequadas para esse público discente.

PALAVRAS-CHAVE: Química. Surdez. Formação docente.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), os conhecimentos adquiridos através do ensino de Química têm por função auxiliar na construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada, colaborando para que o indivíduo se veja como participante de um mundo em constante transformação.

Fato é que, ensinar não é tarefa fácil, mas quando se lança mão de métodos, estratégias e recursos adequados, pensados para cada contexto, esse ensino passa a ser algo possível e significativo para os envolvidos (docentes e discentes).

Ensinar Química para alunos com surdez, configura-se como uma tarefa de caráter ainda mais desafiador, por considerar que a aprendizagem desses indivíduos se dá, em potencial, por intermédio da visão e que essa disciplina usa de teorias com fundamentos abstratos, o que faz emergir a necessidade do uso de recursos visuais, a fim de trazer o que é abstrato para um contexto possível à realização de uma correlação com o cotidiano desses estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio enfatizam a importância de apresentar ao aluno fatos observáveis, concretos e mensuráveis, lembrando que os conceitos trazidos para a sala de aula pelo aluno vêm, sobretudo, de sua visão, leitura e compreensão do mundo macroscópico (BRASIL, 2000). O ensino de Química traz consigo muitas

fundamentações teóricas densas e conceituações abstratas, de modo que, seu entendimento, faz-se fundamental para sua aplicação prática, tornando-o significativo.

Conforme a declaração do texto *A Ciência para o Século XXI [...] (2003)* o conhecimento é norteador e força motriz do indivíduo, pois durante toda a vida há um desejo e uma cobrança por aprender e desenvolver novas capacidades que contribuam para um melhor padrão de vida da população e uma experiência equilibrada e sustentável com o meio ambiente.

Não há como mensurar a importância de ser alfabetizado cientificamente, uma vez que tudo que está ao presente no cotidiano é composto por matéria que, por sua vez, é composta por átomos, ou seja, há Química por toda parte. Tudo que existe passou ou está passando por alguma transformação para ser o que são neste momento, de modo que, levar para a sala de aula essa disciplina sob tal perspectiva, mostrando a Química no cotidiano, viabiliza uma possibilidade maior de aceitação entre os alunos, por mostrar que em cima dos modelos abstratos, há realmente algo palpável por todos, o que propicia aos discentes perceberem sentido em estudar Química.

Na concepção de Trevisan e Martins (2006), existe uma necessidade de alfabetizar-se cientificamente no ensino de Química, priorizando o processo de ensino e aprendizagem contextualizado, conectando conteúdos ao cotidiano dos discentes, de maneira a estes perceberem a importância desse campo de conhecimento para a sociedade. De maneira que, se essa ciência possibilita compreender os processos presentes no cotidiano, estudá-la se configura como uma ação de suma importância.

Ao mesmo tempo em que o ensino de Química se estrutura como disciplina fundamental em contexto de educação básica, a comunidade surda vem assumindo espaços no contexto escolar, ocupando lugares e usufruindo de direitos que outrora lhe fora negado.

Conforme exposto no censo do ano de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2010), até o referido ano, somente 12,26% das pessoas com deficiência auditiva já haviam frequentado ou estavam frequentando espaços escolares, como creches e escolas, o que faz emergir a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e políticas eficazes para inclusão desse público.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, incumbe ao poder público:

[...] 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, 2015, p. 1).

Consonante ao pensamento de Vilela-Ribeiro e Benite (2010), reforçado pela citação acima, compreendesse que o professor de Química, assim como de qualquer outra disciplina, necessita de uma preparação/formação adequada para atender as especificidades dos alunos em sala, seja no campo das deficiências ou não, o que justifica a importância de discutir-se a respeito de formação inicial de professores na área das ciências.

Através desse estudo, moldado nos ditames metodológicos da pesquisa-ação, constatou-se que na cidade de Currais Novos, especificamente, o professor se depara com inúmeras dificuldades e barreiras a serem combatidas todos os dias. Quando esse docente se encontra face a face com alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, as metodologias utilizadas em sala de aula, geralmente, necessitam ser repensadas, considerando a especificidade de cada discente.

Segundo Fumes *et al.* (2014), a formação docente deve abranger a possibilidade de adaptar metodologias de forma continuada, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica com mais comprometimento com a ética e reflexiva com as cobranças do cotidiano.

Dessa forma, pensar o ensino para/com alunos com surdez, faz emergir a necessidade de desenvolver adequações metodológicas, buscando uma aprendizagem significativa para tais discentes, levando em consideração que esse aluno faz uso de uma língua de modalidade visogestual, ao contrário do aluno ouvinte, que utiliza uma língua oral-auditiva.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Entende-se que a Química, a partir dos estudos de Chassot (2003), é a ciência que estuda as transformações das substâncias em outras. Através dela, pode-se estudar e aprender sobre essas mudanças enquanto elas ocorrem por toda parte no cotidiano, permitindo, assim, o desenvolvimento de inúmeras capacidades, como a de observar, raciocinar logicamente, buscar explicação naquilo que se vê, dentre outras.

O processo de ensino e aprendizagem nesse campo de conhecimento é permeado por teorias, hipóteses, postulados e incertezas, o que pode configurá-lo como abstrato e, possivelmente, de complexa compreensão.

O ensino de Química, enquanto campo de conhecimento abrange métodos científicos para elaboração de modelos que viabilizem o ensino, conforme estudos de Melo e Lima Neto (2013, p. 112):

Aprender ciência significa também entender como se elabora o conhecimento científico, para tanto, é importante considerar que as teorias e leis que regem a ciência não são descobertas feitas a partir da observação minuciosa da realidade, utilizando o chamado método científico, mas sim fruto da construção de modelos e elaboração de leis que possam dar sentido a realidade observada (MELO; LIMA NETO (2013, p. 112).

Para De Luca (2001), o estudo da Química se entrelaça com o processo de letramento científico, por se tratar de uma nova linguagem pautada no pensar, com base em conceitos químicos, nem sempre palpáveis e visíveis, compondo modelos teóricos. Como exemplo, os modelos atômicos, os quais são introdutórios no estudo desse campo de conhecimento. O átomo é minúsculo e nunca foi observado a olho nu, nem por microscópios simples, de maneira que, para entendê-lo, lança-se mão de métodos para explicá-lo e estudá-lo, ou seja, são modelos criados a partir da observação da natureza de acordo com características na construção do conhecimento.

Nesse sentido, corroboram Melo e Lima Neto (2013) quando mencionam a utilização de experimentos de forma comprobatória para entender a natureza através da teoria: “A observação da natureza permite ao cientista criar modelos e teorias que devem ser testados, por meio de experimentos ou simulações, para conhecer a extensão da aplicabilidade da teoria desenvolvida” (MELO; LIMA NETO, 2013, p. 112).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio afirmam que o ensino de Química viabiliza o entendimento do mundo de forma mais articulada, ou seja, de maneira que o aluno perceba a Química como parte do seu cotidiano e entenda as transformações a sua volta.

Os conhecimentos difundidos no ensino da Química permitem a construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada, contribuindo para que o indivíduo se veja como participante de um mundo em constante transformação. Para isso, esses conhecimentos devem traduzir-se em competências e habilidades cognitivas e afetivas (BRASIL, 1999, p. 32).

Chassot (2003) afirma que a alfabetização científica por meio da Química pode ser encarada como meio de fortalecer a educação e ainda dispõe da possibilidade de corrigir ensinamentos imprecisos. Acredita também que estudantes com conhecimento científico têm a possibilidade e a clareza para entender as transformações e manifestações do universo.

Desse modo, ensinar Química exige uma base científica bem consolidada para que o professor possa exercer seu papel de maneira exitosa, sendo o mediador do processo de ensino

e aprendizagem, de forma clara, objetiva e inclusiva, de maneira a envolver os alunos no contexto da disciplina, mostrando que eles, os alunos, compõem o que se está a estudar.

Nesta perspectiva, compreende-se a Educação Inclusiva como uma modalidade de ensino que objetiva garantir o direito de todos à educação, viabilizando o acesso, a participação e a aprendizagem, sem exceção, pressupondo a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças.

Para Mantoan *et al.* (2010), a Educação Inclusiva se configura como um processo educacional que vem assegurar aos estudantes o direito à diferença sem tratá-los como problemas, independentemente das suas especificidades. A autora explica que, tanto as escolas com atendimento especializado quanto as escolas comuns, que atuem desenvolvendo práticas que induzam o aluno a uma falsa normalidade, estarão equivocadas e distantes do conceito “escola para todos”.

Coelho e Pisoni (2012) destacam o pensamento de Vygotsky que diz que o desenvolvimento do psiquismo humano é mediado por outros que o delimita. Dessa maneira, é possível compreender que os membros imaturos da sociedade vão absorver e refletir os comportamentos e a cultura do meio no qual estão inseridos. Logo, torna-se evidente a importância de uma educação pautada na inclusão, pois é indispensável a troca de saberes e vivências que possibilitem a mútua aprendizagem. Vygotsky defende que a educação inclusiva guia pessoas com e sem deficiência ao alto nível de desenvolvimento, pois, mesmo o limite biológico, não determina a desenvoltura do Surdo, por exemplo, mas sim a sociedade que, devido as suas próprias imposições e hesitações, impede esse clímax social (VYGOTSKY, 1984).

Na concepção de Mantoan *et al.* (2010) quando os processos educacionais acentuam diferenciações, os estudantes sentem-se parte de conjuntos indefinidos, os quais não os aproxima dos demais por nenhum aspecto. Dessa maneira, compreende-se que existe a eleição dos atributos, por parte de uma maioria, que os torna insignes. É preciso, portanto, sempre avaliar decisões e seus benefícios para que todos sejam assistidos de forma simétrica, não existindo a necessidade de encaminhá-los para escolas especiais.

De acordo com Toledo e Martins (2009), sob uma perspectiva Vygotskyana, a criança com deficiência não compreende sua condição diretamente, mas nota as dificuldades que derivam dela e, conseqüentemente, a sua posição social. A aprendizagem deve ser realizada

dentro de grupos heterogêneos viabilizando o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, preparando-a para a inserção plena na sociedade (VYGOTSKY, 1997).

Para esses autores, o ser humano é resultado de um agregado de relações, sendo essas indispensáveis para a sua formação e condição de existência, propiciando o crescimento da chamada natureza humana. De acordo com as concepções teóricas de Vygotsky, a educação tem o papel central do desenvolvimento do homem, sendo um canal promotor de reconhecimento das deficiências de modo a converter as dificuldades em progresso para o indivíduo e todos a sua volta. “Todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. [...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo.” (VYGOTSKY, 1997, p. 14 - 15).

A dinâmica mundial em prol da educação inclusiva é um processo político, cultural social e pedagógico, que defende o direito de todos os estudantes aprenderem e participarem juntos em um ambiente isento de discriminação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2014, p. 1).

Com base nessa concepção, a educação inclusiva assume um importante papel na garantia do direito de todos à educação. Para Rodrigues e Quadros (2015), essa modalidade de ensino manifesta-se para garantir os direitos para pessoas com deficiência, transtorno ou com altas habilidades a fim de garantir igualdade ao acesso à educação de qualidade.

Nesse contexto, faz-se importante que o docente tenha como base em sua formação inicial e continuada, os conhecimentos específicos, para além de seu componente curricular, sobre a área da inclusão, estando apto a um fazer pedagógico de fato inclusivo.

Deste modo, investir em profissionais docentes qualificados para atuarem na educação inclusiva, configura-se como ação necessária para a garantia de uma educação de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de sua especificidade, como é o caso da pessoa com surdez.

Tratando-se sobre a educação de Surdos é, antes de qualquer coisa, tratar de um processo fruto de séculos de luta por parte dessa comunidade, resultando em conquistas de direitos e mudanças de concepções acerca dessas pessoas.

Só após a idade média, no século XVI, começou-se a considerar que o Surdo poderia aprender através de métodos pedagógicos específicos. Com o crescente avanço na divulgação dos estudos sobre a educação dessas pessoas, aconteceu em Paris, no ano de 1878, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual algumas conquistas foram validadas, como o direito de assinar documentos, apesar de ainda defender-se a fala (na modalidade oral) como o meio mais adequado de comunicação, excluindo a comunicação de cunho gestual (LACERDA, 1998).

Na segunda metade do século XX, iniciam-se os estudos sobre o modelo da chamada Educação Bilíngue para Surdos, os quais garantiram o canal comunicacional de caráter viso-gestual como fundamental para a aquisição da linguagem da pessoa com surdez e de seu desenvolvimento educacional, de forma que, o estudante Surdo aprende a língua de sinais como primeira língua e a língua falada (oral) pelo grupo majoritário como segunda língua, tornando-se, assim, bilíngue.

No Brasil, os Surdos possuem a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) a ser aprendida. O principal objetivo é que a criança com surdez desenvolva a capacidade cognitivo-linguística, equivalentemente à criança ouvinte com acesso as duas línguas. No início do século XXI, é homologada a Lei nº 10.436/2002, a chamada Lei de Libras, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma legal de comunicação e expressão, apoiando e garantindo o seu uso e divulgação, assim como a inclusão da disciplina de Libras em currículos nos cursos de licenciaturas.

Com o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, houve a regulamentação da Lei de Libras, incluindo a disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Licenciatura e formação de Professores, a fim de promover seu uso e propagação como língua (BRASIL, 2005).

Valadão, Caetano e Paula (2014) discorrem que, para o atendimento de tal decreto, as instituições de ensino superior no Brasil foram aconselhadas a incluir a disciplina de Libras como obrigatória de maneira gradativa nos cursos de formação de professores. Foi crescente a expansão das discussões sobre a estrutura da língua e da cultura surda, dos direitos dos cidadãos Surdos e dos detalhes da língua na modalidade visual e espacial.

Para Costa *et al.* (2018), além da tradução dessa língua durante as aulas, o uso de recursos didáticos visuais corrobora para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos

alunos com surdez, pois consideram o mesmo modelo de sua língua materna, configurando-se assim como meios profícuos nesse contexto educacional.

Santos e Batista (2019) advertem que, mesmo com o histórico marcado por diversos processos que levaram a conquistas na educação de Surdos, ainda resta muito a ser feito no tocante à promoção de uma educação de qualidade e adequada a essas pessoas.

As pessoas com surdez ainda enfrentam barreiras em seu processo educacional, principalmente no tocante ao preconceito linguístico e à falta de comunicação. Há escolas onde o aluno Surdo apenas interage com o profissional tradutor-intérprete de língua de sinais e há escolas onde esse profissional inexistente, exigindo do professor a criação de estratégias comunicacionais, nem sempre exitosas, o que acaba influenciando na evasão desses alunos (VALADÃO; CAETANO; PAULA, 2014).

Entre dificuldades e possibilidades encontradas no campo comunicacional nas escolas, fato é que, ainda há muito a avançar no tocante a educação de Surdos e a adequação de conteúdos para esse público nos mais diversos componentes curriculares, dentre eles a Química, que se tornou fundamental no processo educacional desses indivíduos.

Sendo a Química um componente curricular oficial no meio educacional, garantido legalmente como conhecimento a ser acessível a todos, inclusive às pessoas com surdez, pensar um ensino dessa área para tais alunos, configura-se como imprescindível. Uma das abordagens defendidas e orientadas pelos estudiosos é a utilização de uma ação pedagógica com base na potencialização da percepção do Surdo, a qual se dá predominantemente por meio da visão.

Explorar o visual, além de ser essencial na educação de indivíduos com surdez, se mostra também muito eficaz na retenção da aprendizagem do ouvinte. [...]. Desse modo, acreditamos que toda a prática pedagógica voltada para o trabalho com alunos Surdos—igualmente eficiente para ouvintes—deve estar pautada no uso de recursos visuais e de materiais concreto. A pedagogia visual aparece como fonte paradigma diante da educação de Surdos (FERNANDES, 2016, p. 94).

O uso de recursos visuais como estratégia pedagógica tem se tornado indispensável no campo do ensino de Química para alunos Surdos, conforme estudos de Queiroz *et al.* (2010), o qual inteira que, utilizar a língua portuguesa em sua modalidade escrita, não contribui para o aprendizado do aluno Surdo se não estiverem aliadas a recursos visuais como vídeos, cartazes, experimentos e apresentação de imagens.

Para esse autor, em seus estudos, o uso da Libras apresentou um progresso significativo conceitual nas aulas de Química, pois permitiu a apreensão de maiores detalhes sobre os conceitos do referido componente curricular, o que reforça a compreensão de que o

desenvolvimento do indivíduo Surdo é resultado dos atributos de suas experiências, sendo a Libras o instrumento para tal progresso.

As utilizações de recursos visuais no ensino de Química, em contexto de sala de aula regular, junto a alunos Surdos, favorecem o ensino, ainda que haja a necessidade em aprimorar esses recursos visuais. As limitações têm-se apresentado nos recursos que são limitados e precários e não nos alunos Surdos, de modo que se torna essencial a criação de estratégias metodológicas visuais para promover um ensino significativo para esses discentes.

Para Marques (2016) as transformações e ações a fim de aprimorar a formação profissional docente para trabalhar com alunos Surdos são positivas e necessárias, entretanto, quando se trata do ensino de Química voltado para essa especificidade, essa formação ainda é bastante incipiente.

Segundo o autor, é necessário que os profissionais que desenvolverão à docência, junto a alunos Surdos, tenham um suporte e formação adequada, a fim de promover a tais estudantes a capacidade de formação de um ser crítico e reflexivo. Destaca, ainda, que só a criação de sinais, terminologias e dicionários em Libras para o ensino, não são suficientes, fazendo-se necessária a capacidade de saber utilizar e adaptar/adequar as ferramentas existentes que darão suporte ao ensino, como o uso de recursos visuais durante a aula, fazendo relação ao tema abordado.

Valadão *et al.* (2014), afirma que, embora seja evidente o papel vital de inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, tal disciplina não deve ser o único momento e espaço de reflexão dos formandos, atentando-se ao possível espaço do estágio supervisionado em que se alia teoria e prática, ampliando os conhecimentos no campo do ensino de Química.

Para Vilela-Ribeiro e Benite (2010), é imprescindível a presença de uma equipe qualificada e de um tradutor-intérprete de Libras, além da adequação estrutural da escola.

Tão relevante quanto isso, é que o professor esteja preparado para lidar com as diferentes necessidades de aprendizagem de cada aluno, inclusive os deficientes, e o *lôcus* inicial em que ele deve adquirir esses fundamentos é a formação inicial, ou seja, seu curso de graduação. É preciso considerar a formação do professor para a educação inclusiva como parte integrante do processo de formação geral, e não como um apêndice dos seus estudos ou um complemento. Mais do que isso, é importante que o professor adquira uma visão crítica sobre o assunto, pois ele é que será o responsável pela seleção curricular nas escolas e deverá se adaptar quanto aos conteúdos, práticas avaliativas e atividades de ensino e aprendizagem (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2010, p. 587).

Segundo Fernandes (2016), a prática pedagógica deve estar pautada na especificidade do aluno, compreendendo-o como indivíduo exercendo sua individualidade em seu processo educacional.

Precisamos enxergar no aluno Surdo um alguém não menos desenvolvido, mas sim alguém que se desenvolve diferente dos demais. Uma escola que inclui alunos Surdos deve ter presente que compreender que a surdez em seu sentido mais amplo equivale a conhecer o caráter visual do sujeito Surdo. Por isso é imprescindível que os professores trabalhem de forma a explorar o pensamento crítico sobre a imagem, incentivando a interpretação dos recursos visuais e extrapolando as práticas tradicionais, calcadas exclusivamente na oralidade e escrita (FERNANDES, 2016, p. 38).

Desse modo, compreende-se que são vários os pilares para efetivação do ensino de Química para Surdos, desde a formação inicial e continuada do professor, o acompanhamento de um tradutor - intérprete de Libras durante as aulas, equipe especializada e estrutura física adequada à especificidade desse aluno, além da utilização de uma pedagogia visual, priorizando o seu sentido predominante, viabilizando o desenvolvimento de suas capacidades.

3. METODOLOGIA

O trabalho que originou o presente escrito foi desenvolvido sob um cunho qualitativo, com caráter exploratório, tendo por base os ditames metodológicos da Pesquisa-ação, dispondo a entrevista como instrumento para construção dos dados, tendo por base os estudos de Gil (2008).

Em relação à pesquisa exploratória, Gil *et al.* (2002) explica que o objetivo é proporcionar maior proximidade com o problema, para torná-lo tangível. A forma de planejamento da pesquisa exploratória é flexível e uma das opções para aplicação envolve “entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisados.” (GIL *et al.*, 2002, p. 41).

Sobre a Pesquisa-ação, no contexto da educação, Tripp (2005) destaca que “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. (TRIPP, 2005, p. 445).

De acordo com Thiollent (1986), essa metodologia de pesquisa viabiliza especulação dos aspectos estruturais sociais que não devem ficar desconhecidos de forma alguma, e que a ação só é possível com a determinação do conjunto de relações sociais, para tanto é necessária uma análise abrangente e de enfoques variados. É de suma importância distinguir a Pesquisa-ação dos demais métodos participativos de pesquisa, pois a mesma tem como principal

finalidade investigar a população interessada para chegar a soluções viáveis para determinada problemática.

O procedimento utilizado no estudo baseia-se, primeiramente, em identificar e compreender os desafios na formação dos professores de Química do ensino público regular, na cidade de Currais Novos-RN, sob uma perspectiva inclusiva, para atuarem junto a alunos com surdez e, com base nos dados coletados, pensar, propositivamente, caminhos para as possíveis dificuldades encontradas, no intuito de viabilizar e contribuir para o processo de formação desses profissionais.

Participaram da pesquisa, 4 professores, de um total de 6 docentes pertencentes ao quadro funcional da rede estadual de ensino da cidade de Currais Novos, no período do estudo, os quais foram identificados por (P1), (P2), (P3) e (P4), os quais apresentaram experiências distintas em sala de aula, variando de 18 meses a 18 anos de atuação docente.

As entrevistas foram agendadas e realizadas de acordo com a disponibilidade de cada professor, oportunizando o deslocamento até suas escolas para entrevistá-los. Os depoimentos foram colhidos no período de 12 a 30 de novembro do ano letivo de 2018.

A partir das entrevistas foi possível identificar, refletidas em cada prática, as dificuldades formativas desses docentes, possibilitando a reflexão sobre quais proposições seriam cabíveis para determinada situação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da pesquisa realizada foi possível identificar que os participantes concebiam o ensino de Química como sendo uma ciência que compõe a natureza, e que possibilita ao indivíduo a sua compreensão de forma estrutural, viabilizando a compreensão das reações químicas e dos fenômenos químicos presentes no cotidiano.

Os professores relataram dificuldades em contextualizar os conteúdos da Química ao cotidiano do aluno, atribuindo essa adversidade a sua abstração e condição microscópica, como a explicação do átomo que tem um sistema minúsculo impossível de enxergar. Assuntos como esse consideram teorias com um grau de abstração que, segundo os entrevistados, dificultam a compreensão por parte dos alunos com surdez.

Todos os colaboradores afirmaram ter experiência com o ensino da Química em contexto educacional inclusivo, junto a alunos com deficiência auditiva, visual, físicas, mentais e déficits de aprendizagem, o que evidencia já possuírem uma certa vivência nesse contexto

educacional específico, favorecendo, possivelmente, o desenvolvimento de alguma prática ou algum conhecimento com relação a esses grupos de alunos. Apenas uma professora alegou nunca ter tido contato com alunos com surdez em sala de aula, provavelmente devido ao seu pouco tempo de docência.

Questionados sobre os desafios de se lecionar para alunos com surdez, (P1) ressaltou a dificuldade na comunicação e relatou a falta de profissionais capacitados para auxiliar o docente em sala de aula inclusiva, declarando que “a intérprete não estava preparada adequadamente para disciplina de Química” (ENTREVISTADO P1, 2018, informação verbal concedida em 12/11/2018).

Para Quadros (2004), os professores cumprem sua função de professores e os intérpretes designam a função de intérpretes. Cada profissional desempenha sua função e papel que se discernem verdadeiramente.

O professor tem o ofício essencial associado ao ensino e, sendo assim, inserido no processo interativo, cultural, social e linguístico. Por outro lado, o intérprete, é o profissional fluente na língua de sinais, habilitado para tal fim e conhecedor das técnicas de interpretação, mediando a comunicação entre pessoas que não dominam a mesma língua, devendo ambos atuarem colaborativamente, com fim ao sucesso escolar do aluno surdo.

Todos os entrevistados defenderam a necessidade de uma capacitação em Libras, pois acreditam que o principal ponto a ser trabalhado é a comunicação entre o professor e o aluno. De forma geral, a fragilidade e o sentimento de incapacidade diante do ingresso de um aluno com deficiência no ensino regular é latente, devido, principalmente, à falta de uma formação continuada sobre Libras, promovendo a criação de estratégias que viabilizem o ensino de Química sob uma perspectiva bilíngue.

A professora (P4) mesmo afirmando não possuir conhecimento nem experiência no campo da educação inclusiva, e mais precisamente na educação de Surdos, aponta a aplicação de uma pedagogia visual, como possibilidade de trabalho junto aos discentes com surdez, para além da Língua de Sinais.

Questionando sobre os desafios de se lecionar para alunos com surdez e as possibilidades dessa ação na disciplina de Química, a presença do TILS em sala de aula, aliada a utilização de recursos visuais e formação/especialização em Libras, foram os principais caminhos apontados pelos professores colaboradores deste estudo, os quais, apesar da não formação na área, elencou caminhos viáveis no campo da educação de Surdos.

Indagando-os sobre quais os saberes necessários que um professor de Química precisa desenvolver para atuar como docente numa perspectiva inclusiva, o professor (P1) apesar de defender como ponto importante ter um curso de formação continuada na área de inclusão, compreende que todos aprendem de forma igual, em um mesmo ritmo. Para ele, não é possível que a inclusão aconteça durante as aulas se na sala tem alunos sem e com deficiência.

Os professores alegaram como principal possibilidade, a formação para a comunicação com cursos no campo da Libras, enfatizando a importância desse processo reflexivo inclusivo na formação inicial docente.

Portanto, para atuar no contexto inclusivo, o professor precisa estar apto a construir uma comunicação com o discente surdo, para que não haja casos em que o docente recorra a métodos de adivinhação, sem ter clareza quanto ao entendimento do aluno, nem compreensão sobre o que o aluno expressa.

Avaliando a formação inicial, da graduação em Química, para atuarem em contexto inclusivo, junto a alunos com surdez, o (P1) alegou que, durante a sua graduação, não participou de nenhum momento de discussão ou formativo sobre inclusão, mencionando que durante o seu curso, não ouviu sequer a palavra “inclusão”, que nem de forma indireta, observou-se manifestações de tal natureza.

O (P2) acredita que, atualmente, alunos das licenciaturas são mais capazes de trabalhar com alunos surdos, pois, na época em que cursou Licenciatura em Química, não havia no currículo do curso a disciplina de Libras.

A concepção do professor (P3) é que a metodologia docente se adequa diariamente, pois é um aprendizado constante e que a graduação não prepara totalmente o docente para atuar em sala de aula. Declarou ainda não estar pronto para lecionar nesse contexto e que se sente constrangido porque não cursou nenhuma disciplina durante a graduação que abordasse tal temática, nem na pós-conclusão do curso.

A Professora (P4) afirma que, para ela, a formação nesse contexto inclusivo foi “pobre”, e que uma disciplina de Libras não se faz suficiente para todos os cursos de formação de professores. Vale destacar que, dentre os entrevistados, essa docente foi a única que cursou a disciplina de Libras durante a graduação.

Ao longo das análises, pode-se identificar que todos os professores participantes alegaram falta de capacitação diante do contexto educacional inclusivo, evidenciando a necessidade de um curso de formação continuada, porém, em nenhum momento mencionaram

buscarem por tal formação. Todos expuseram que os cursos de formação inicial em Química não foram suficientes para direcioná-los para o ensino inclusivo junto a alunos surdos.

Constatou-se, a partir do estudo realizado, a necessidade latente de formação com tal caráter, tendo por foco a Educação de Surdos, sob uma perspectiva inclusiva. Tal aperfeiçoamento, além de legalmente garantido, dar-se-á de forma processual e contínua, conforme estudos de Vilela-Ribeiro e Benite (2010).

Para uma ação educacional junto a determinado público, o qual, por sua vez, também é mutante e dinâmico, o curso de formação inicial como o nome já faz referência se trata de um conhecimento introdutório, fazendo-se imprescindível entender que esse se configura como uma ação processual contínua e infindável.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que todos os professores participantes do estudo, demonstraram receio e declararam não estarem prontos para assumir uma sala de aula com alunos surdos, principalmente, porque nem todas as escolas possuem tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) auxiliando durante as aulas, além de não ser muito clara para alguns professores, a função desse profissional em sala de aula.

No decorrer das entrevistas foi possível identificar alguns equívocos de funções, quando se transfere a responsabilidade do aprendizado e/ou da avaliação do aluno surdo para o tradutor-intérprete de Libras, o que pode evidenciar fragilidades na organização e didática do professor, para além de sua ignorância quanto ao papel do TILS.

Apesar da graduação em Licenciatura em Química formar para a docência, sob a óptica dos docentes participantes da pesquisa, as suas formações apresentaram fragilidades quanto ao enfoque inclusivo, alegando a necessidade de uma formação continuada em Libras, apesar de não explicitar a ação voluntária de busca por tal formação, atribuindo à escola em que atuam a responsabilidade dessa oferta formativa.

Constatou-se que os professores compreendem o ensino de Química como um caminho para compreender a estrutura da natureza, possibilitando ao aluno enxergar um mundo microscópico e quântico que dá forma a tudo que é conhecido. Por isso, esse ensino pode ser compreendido como complexo, devido sua abstração, cabendo ao professor desse componente mostrar aos alunos esse mundo novo que ele já conhece, mas de forma microscópica.

Os docentes apontaram como sugestões a presença de TILS durante todas as aulas de Química para que a comunicação seja garantida e entendem que o problema não está no aluno com surdez, mas na falta de capacitação docente, elencando como necessidade emergente a formação continuada em Libras e o uso de materiais didáticos com apelos visuais.

Através das entrevistas, tornou-se possível a identificação das dificuldades e das possibilidades apontadas pelos professores colaboradores, ficando evidente a necessidade de adaptar/adequar estratégias metodológicas considerando os alunos com surdez, levando em consideração a utilização de recursos visuais como potenciais estratégias nesse contexto educacional.

Conclui-se, que a principal possibilidade para efetivação do ensino de Química sob uma perspectiva inclusiva, com foco nas pessoas com surdez, é capacitar professores, ofertando-lhes a possibilidade formativa de construção do conhecimento necessário, não apenas da língua de sinais, mas também a abordagem das especificidades da surdez e metodologias adequadas para esse público discente.

REFERÊNCIAS

A CIÊNCIA PARA O SÉCULO XXI: **Uma nova visão e uma base de ação em Budapeste e Santo Domingo**. 3. ed. Brasília: UNESCO/ABIPTI, 1999. p. 72 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000207.pdf>>. Acesso em: (abr. 2017.)

BRASIL. Decreto nº 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: (abr. 2019.)

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: (jun. 2017.)

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: (abr. 2017.)

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: (abr. 2017.)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação 3ª versão do parecer curriculares nacionais. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: (abr. 2020.)

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> . Acesso em: (fev. 2020.)

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**, 22(1), 89-100, 2003. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=chassot&btnG=>>. Acesso em: (maio 2019.)

COELHO, L; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped**, 2.1: 144-152, 2012. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf>. Acesso em: (abr. 2020.)

COSTA, W. C. L. *et al.* Recursos didáticos no ensino de matemática: uma proposta na educação de surdos. **Revista GPES-Estudos Surdos**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/revistagpes/article/view/363/56>>. Acesso em: (out. 2019.)

DE LUCA, A. G. O. Ensino de Química e algumas considerações The Chemistry Teaching and some consideration. **Revista Linhas**, v.2, n.1., 2001 Disponível em:<<http://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1292/1103>>. Acesso em: (jul. 2017.)

FERNANDES, J. M. **Propostas alternativas para a educação inclusiva a surdos: enfoque nos conteúdos de balanceamento de equações químicas e estequiometria para o Ensino Médio**. 2016.124f. Dissertação (Mestrado em química). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190831>>. Acesso em: (dez. de 2019.)

FUMES, N.L.F. *et al.* A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 71-87, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24404/17382>>. Acesso em: (fev. 2019.)

GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: (abr. de 2020.)

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: editora Atlas SA, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: (abr. 2020.)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em química na modalidade presencial.** 2012. Disponível em: <<https://portal.ifrn.edu.br/campus/curraisnovos/noticias/licenciatura-em-quimica-2012>>. Acesso em: (nov. 2019.)

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos Surdos.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1998. <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/maraba/maraba2010_2/lngua%20bras%20de%20sinais%20i_profa.%20luana_educacao%20dos%20Surdos.pdf> Acesso em: (abr. 2017.)

MANTOAN, M. T. E. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2010, 1. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>>. Acesso em: (abr. 2020.)

MARQUES, R. H. S. Materiais de suporte no ensino de química para Surdos? In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA- ENEQ, 18., 2016, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC.: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <<http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0436-1.pdf>>. Acesso em: (jun. 2017.)

MELO, M. R.; LIMA NETO, E. G. de. Dificuldades de ensino e aprendizagem dos modelos atômicos em química. **Química nova na escola**, v. 35, n.2, p. 112-122, 2013. Disponível em: <http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc35_2/08-PE-81-10.pdf>. Acesso em: (nov. 2018.)

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 25, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acesso em: (out. 2018.)

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: (abr. de 2017.)

QUEIROZ, T. G.; SILVA, D.; MACEDO, K.; BENITE, A. Ensino de ciências/química e surdez: o direito de ser diferente na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA – ENEQ, 15., Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF, 21 a 24 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.s bq.org.br/eneq/xv/resumos/R0737-1.pdf>>. Acesso em: (jan. 2019.)

RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. de. Diferenças e Linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 72-88, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24551>>. Acesso em: (out. 2019.)

SANTOS, L. C. dos; BATISTA, G. A. A educação dos surdos no BRASIL: aspectos históricos e a evolução da filosofia educacional especial. **Cadernos da FUCAMP**, v. 18, n. 33, 2019. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1770/1161#>. Acesso em: (out. 2019.)

SILVA, G. F. da; NÖRNBERG, M. Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas). **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 39, p. 651-672, 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8321/8078>>. Acesso em: (abr. 2020.)

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação). Disponível em: <<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: (abr. 2020.)

TOLEDO, E. H. de; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE-PUC PR, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. Londrina, PR. **Anais...** Londrina, PR.: PUC PR, 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3298_1675.pdf>. Acesso em: (abr. 2020.)

TREVISAN, T. S.; MARTINS, P. L. O. A prática pedagógica do professor de química: possibilidades e limites. **UNirevista**, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.abq.org.br/cbq/2012/trabalhos/6/757-14481.html>>. Acesso em: (abr. 2017.)

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: (jun. 2017.)

VALADÃO, M. N.; CAETANO, C. R. de P. B.; DA SILVA PAULA, J. Estágio supervisionado em educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva: relato de experiência. **Raído**, v. 8, n. 15, p. 267-282, 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3129>>. Acesso em: (out. 2018.)

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência e Educação**, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000300006>. Acesso em: (maio 2017.)

VYGOTSKY, L. S. (Org.) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

VIGOTSKI, L. S. (Org.) Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74 - 87. Disponível em: <<https://intervozesdotcomdotbr.files.wordpress.com/2015/01/vigotski-crianc3a7a-cega.pdf>>. Acesso em: (abr. 2020.)

ENTREVISTA CONCEDIDA

ENTREVISTADO (P1) Saberes docentes sobre a surdez e o ensino de química na escola regular. [Entrevista concedida a] Ruama Garcia Santos de Araújo. Currais Novos, 12/11/2018.

ENTREVISTADO (P2) Saberes docentes sobre a surdez e o ensino de química na escola regular. [Entrevista concedida a] Ruama Garcia Santos de Araújo. Currais Novos, 14/11/2018.

ENTREVISTADO (P3) Saberes docentes sobre a surdez e o ensino de química na escola regular. [Entrevista concedida a] Ruama Garcia Santos de Araújo. Currais Novos, 21/11/2018.

ENTREVISTADO (P4) Saberes docentes sobre a surdez e o ensino de química na escola regular. [Entrevista concedida a] Ruama Garcia Santos de Araújo. Currais Novos, 30/11/2018.

CAPÍTULO 17

OS FUNDAMENTOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Irismar Aparecida do Nascimento
Márcia Kelma de Alencar Abreu
Francisca Clara de Paula Oliveira

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho é a exclusão da classe trabalhadora do espaço escolar, exclusão esta que se dá de duas formas: pela reprovação constante desses alunos e ainda pela evasão que ocorre quando os alunos abandonam a escola. A reprovação aqui pensada no sentido amplo, incorpora os valores e as atitudes das crianças oriundas da classe trabalhadora que muitas vezes são incompreendidas e segregadas no espaço escolar. A falta de identificação e pertencimento ao espaço de aprendizagem escolar, se constitui sobremaneira em um dos elementos da desmotivação, e na desistência dos estudos (PATTO, 2016). Por trás de tudo isso existe toda uma estrutura sistemática de manutenção da submissão da classe trabalhadora às classes dominantes. Uma educação emancipatória e uma psicologia crítica e social dispostas a pensar e buscar caminhos para superar o problema da evasão por condicionantes sociais, étnico-racial e de gênero é o que está proposto a se refletir neste trabalho. O presente estudo aborda de forma crítica a relação da psicologia com a educação, ambas as ciências estão preocupadas com o fenômeno da reprovação e evasão escolar que incide sobre as camadas populares. O objetivo é compreender a relação da psicologia com a educação na busca de explicar o fracasso escolar, e ainda discutir a relação do fracasso escolar com a sociedade de classes. A abordagem teórico-metodológica esclarece a função social da educação e procura refletir o tema da marginalidade e do fracasso escolar que ocorre majoritariamente sobre as camadas populares. Pensando também sobre a relação da desigualdade social e desigualdade educacional. É abordado sobre a psicologia dentro da instituição escolar procurando assim refletir sua relevância na educação. Neste texto apresenta-se os fundamentos da articulação entre a educação e a psicologia no contexto escolar, a relação entre a psicologia e a pedagogia é precedida pela busca em explicar os fenômenos de reprovação e não adequação das camadas populares na educação escolar. A psicologia é uma área complementar à educação, cabendo ao professor a tarefa de principal agente da relação ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia da educação. Fracasso escolar. Sociedade de classes.

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho é a exclusão da classe trabalhadora do espaço escolar, exclusão esta que se dá de duas formas: pela reprovação constante desses alunos e ainda pela evasão que ocorre quando os alunos abandonam a escola. A reprovação aqui pensada no sentido amplo, incorpora os valores e as atitudes das crianças oriundas da classe trabalhadora que muitas vezes são incompreendidas e segregadas no espaço escolar. A falta de identificação e pertencimento ao espaço de aprendizagem escolar, se constitui sobremaneira em um dos elementos da desmotivação, e na desistência dos estudos (PATTO, 2016). Por trás de tudo isso existe toda uma estrutura sistemática de manutenção da submissão da classe trabalhadora às classes dominantes. Uma educação emancipatória e uma psicologia crítica e social dispostas a pensar e buscar caminhos para superar o problema da evasão por condicionantes sociais, étnico-racial e de gênero é o que está proposto a se refletir neste trabalho.

Portanto, o objetivo deste texto é apresentar elementos da psicologia histórico cultural que nos ajuda a compreender o fracasso escolar como consequência das marcas da estrutura social brasileira. Nesse sentido procura-se com esse trabalho responder a seguinte pergunta: Qual a relação entre a psicologia e a educação na busca de respostas ao fracasso escolar? Dessa forma procura-se refletir no âmbito interdisciplinar essa correlação existente nessas duas áreas do conhecimento que se encontram e se complementam.

Pretende-se encontrar nos autores pesquisados (SAVIANI, 2018; 2021; PATTO 2015; 1983; FACCI 2019; FREIRE, 1991; 2013) uma base para firmar a psicologia como um recurso necessário para as escolas, além de perceber os passos dados para que se efetive essa ação no cotidiano escolar. Embasado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas na Educação Básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019), busca-se suscitar reflexões sobre o entrelaçamento das diversas áreas do conhecimento, principalmente para a educação que lida diretamente com seres humanos na perspectiva de enxergá-lo como um todo, visando construir uma formação humana cada vez mais ampla e integral.

Nesta perspectiva busca-se neste trabalho ressaltar a importância do diálogo entre os profissionais da educação para pensar a função social da escola pública no combate à exclusão social e escolar. Neste âmbito, busca-se neste texto esclarecer o papel da(o) psicóloga(o) escolar, o qual na concepção de Patto (1983), no livro *Introdução à psicologia escolar*, poderá constituir-se como um profissional de extrema relevância na promoção do diálogo entre pais, família e escola. Com esse raciocínio foram articuladas às concepção de educação e processo educativo de Patto (1983) às visões de mundo e educação dos autores por ela apresentados na obra supracitada: Freire (1983), Gouveia (1983), Reger (1983), Soares (1983) e Swartz (1983), na intenção de proporcionar ao leitor um cenário no qual possa se visualizar como seria a escola inclusiva.

No prefácio da referida obra, Patto (1983) anuncia a intencionalidade ao organizar o material que servirá de suporte tanto para professores quanto para psicólogas(os) “[...] de modo a motivá-lo e prepará-lo para o exercício de uma função profilática e libertadora junto às camadas oprimidas da população, na qual possa fazer psicologia sem psicologizar e fazer ciência sem cientificar.” (PATTO, 1983, Prefácio). Nesta leitura da autora ambos desenvolvem um papel de prevenção e de transformação social na busca de uma educação com qualidade social.

Neste percurso é abordado sobre como foi se firmando a relação da psicologia com a educação, construindo uma reflexão sobre o papel da(o) professora(o) como principal agente do processo educativo independente da intervenção de outros profissionais, continua sendo o/a docente a(o) responsável pelo ensino e aprendizagem do aluno.

A relação entre a psicologia e a pedagogia é precedida pela busca em explicar os fenômenos de reprovação e não adequação das camadas populares na educação institucionalizada: a escola. “Nas histórias da psicologia e da educação, percebe-se uma proximidade entre ambas. A psicologia sempre esteve auxiliando a escola.” (FACCI; LEONARDO; SOUZA, 2019, p. 49)

2 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO, DUAS CIÊNCIAS E UM PROBLEMA: OS ALTOS ÍNDICES DE REPROVAÇÃO E EVASÃO DOS ALUNOS DA CLASSE TRABALHADORA

A visão de educação que foi abordada neste trabalho é aquela capaz de proporcionar a cada sujeito a apropriação do saber sistematizado a fim de que “incorpore a humanidade em si” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 40). Esse processo de humanização ocorre à medida em que o sujeito se apropria da cultura produzida historicamente. Assim, constitui-se em condição *sin quo non para uma sociedade efetivamente democrática, uma escola como campo da formação de sujeitos cognoscentes, sensíveis e pleno de potencialidades para produzir e compartilhar saberes e conhecimentos* (FACCI; LEONARDO; SOUZA, 2019). Segundo os autores supracitados, para, de fato, compor o gênero humano se faz necessário essa apropriação.

Em outros termos, a educação é para que todos tenham condições de aprender o legado que foi construído pela humanidade; é por meio dela que o indivíduo tem possibilidades de desenvolver suas funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, sua consciência, transformando-se em ser histórico e social (FACCI; LEONARDO; SOUZA, 2019, p. 11).

Na abordagem do pensamento crítico para que realmente se cumpra o ideal de uma educação integral, onde cada sujeito tenha acesso às condições materiais e intelectuais necessárias para o seu pleno desenvolvimento é preciso superar a sociedade de classes.

Quer dizer, superada a sociedade de classes, chegando o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar a hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão. Aí, sim, estarão dadas historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa (SAVIANI, 2018, p. 69).

Na sociedade capitalista dividida em classes, onde alguns detêm o poder de decisão e os demais são dominados e submetidos aos interesses de uma minoria, a educação também

incorpora vários desses princípios. É necessário entender esses mecanismos de dominação presentes na educação para realmente poder reivindicar e fazer uma escola capaz de superá-la.

O ensejo deste trabalho é trazer a educação numa perspectiva capaz de levar os sujeitos à emancipação e não à alienação. “Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação.” (FREIRE, In. PATTO, 1983, p. 70) Essa forma de educação se propõe a superar a educação bancária que aliena e torna subserviente o ser, enquanto a educação problematizadora proposta por Paulo Freire emancipa e forma cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade.

Na obra *Escola e Democracia*, Dermeval Saviani (2018) procura dar uma resposta ao fenômeno da marginalidade concebido por este como resultante da sociedade de classes conduzida por projetos, políticas e ideários assentados no lucro e não nas pessoas. Para o autor, o termo "marginal", reporta-se tanto aos que são postos à "margem" da sociedade, os excluídos socialmente, quanto aos que frequentam a escola e são por esta abandonados, pela ausência de políticas de permanência e de apoio à aprendizagem.

Saviani (2018) apresenta esse problema sob olhares diferenciados e até mesmo opostos, ao organizar dois grupos de teorias chamados de: não-críticas e crítico reprodutivistas. Esse primeiro grupo de teorias não-críticas concebe a sociedade como “harmoniosa, tendendo a integração dos seus membros” (SAVIANI, 2018, p. 4). A marginalidade é vista como um problema pontual, passível de correção, tendo a educação esse papel de reintegrar os que se desviam de volta à sociedade. A escola é portanto autônoma e capaz de conceber a sociedade igualitária.

O segundo grupo chamado de teorias crítico reprodutivistas concebe a sociedade como “essencialmente marcada pela divisão entre grupos antagônicos que se relacionam à base da força.” (SAVIANI, 2018, p. 4). A marginalidade é, pois, um problema “[...] inerente à própria estrutura da sociedade” (SAVIANI, 2018, p. 4), tendo a educação o papel de reforçar as diferenças sociais, a escola é “dependente da estrutura social geradora de marginalidade”. (SAVIANI, 2018, p. 4).

Desta forma, o autor propõe que sejam estudadas as teorias críticas como forma de superação tanto da visão romântica das teorias não críticas, quanto da visão fatalista das teorias crítico-reprodutivistas. A proposta de uma teoria crítica visa evitar o caráter ilusório do primeiro grupo, e o de impotência do segundo “[...] colocando nas mãos dos educadores uma arma de

luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real ainda que limitado” (SAVIANI, 2018, p. 25), se propõe a “dar substância concreta” aos educadores, podendo fornecer aos professores uma bandeira de luta forte o suficiente para não sucumbir aos interesses dominantes.

O termo marginalidade usado por Saviani diz respeito ao fenômeno que a Maria Helena de Souza Patto (2015) vai chamar de fracasso escolar, chamando a atenção desses autores ao fato de que muitas das crianças que entravam na escola saíam sem conseguir serem alfabetizadas, além dos que não tinham acesso à escola, dos que chegavam a ela, poucos permaneciam sem serem reprovados.

A partir da leitura do livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (PATTO, 2015), é possível perceber à luz da relação da psicologia com a educação, que essas duas áreas do conhecimento se encontram e lançam explicações relevantes para o fenômeno do fracasso escolar que tem permanecido sobre as camadas populares. Afinal, quem fracassa, a sociedade de classes ? a escola ? o docente? ou o aluno?

As explicações que foram sendo elaboradas ao longo dos anos para a explicação do fracasso escolar acabaram reforçando preconceitos que até hoje perpassam a realidade nas escolas. O estudo dessas diferenças não tinha como intuito resolver o problema das desigualdades educacionais ou sociais, mas “[...] manter sólida a crença na igualdade de oportunidades e na meritocracia.” (PATTO, 2015, p. 22). Nesse bojo de manutenção do *status quo* para conservação dos privilégios das classes dominantes, surgem as ideologias raciais que tentaram provar a superioridade da raça branca sobre os não-brancos: indígenas, negros, mestiços e etc, bem como as ideologias culturalistas que transferem para a família e o convívio social as explicações sobre o fracasso escolar.

No primeiro momento, quando surgem as ideologias raciais são formuladas teorias como: teoria do determinismo racial, a genialidade hereditária entre outras, por elas propaga-se o racismo e a xenofobia. No segundo momento surgem as teorias culturalistas dentre elas estão: teoria da carência cultural, teoria da privação cultural e as teorias ambientalistas, essas geram um preconceito estigmatizante para com as camadas populares. Conforme preconiza Patto:

Num mundo no qual argumentos racistas explícitos podem causar constrangimento, como explicar a perpetuação de uma parcela da população nesse limbo? Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimentos humano, reservando-se ao termo ‘ambiente’ uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido à estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio (PATTO, 2015, p. 72).

Na insurgência da universalização da escola, surgem os estudos que procuram compreender aqueles que não tinham sucesso escolar. Esses estudos são inclinados por racismos, preconceitos, segregação e discriminação. A referência cultural das classes dominantes fazia com que a escola não acolhesse as várias formas de linguagem, expressão e vivência trazida pela classe trabalhadora para a escola, tais comportamentos e costumes deveriam ser mudados ou esquecidos, não cabiam dentro dos padrões da escola.

Mesmo com as dificuldades encontradas nas traduções das obras internacionais como vem ressaltar Swartz (1983) os escritos de Bourdieu são uma chave para compreender essa inadequação da escola às camadas populares.

2.1 O papel do ensino superior na reprodução das marcas estruturais da sociedade de classes

Para compreender a educação na sociedade de classes, faz-se necessário colocar essa questão apresentada por Bourdieu sobre como se dava a "relação entre o sistema de ensino superior e a estrutura de classes sociais" (SWARTZ, In. PATTO, 1983, p. 34). Chamava atenção do pensador francês o fato de que poucas pessoas das camadas populares alcançavam os espaços de ensino superior, além do que era essa etapa de educação que mais promovia *status* e ascensão social.

Analisando essa situação Bourdieu postula que o ensino superior “[...] desempenha uma função social mais profunda, mais obscura: contribuem para a reprodução da estrutura de classes sociais, reforçando a divisão cultural e de status entre as classes.” (SWARTZ, In. PATTO, 1983, p. 35) Outro aspecto importante em sua obra é o conceito de “capital cultural” que seria herdado e vivenciado pelas classes altas através do acesso aos bens culturais tidos como elevados.

As próprias instituições de ensino superior como apresenta o autor prezavam por esse tipo de conhecimento erudito. Ao passo que os modelos tradicionais de educação, o currículo e a avaliação exigiam esse saber rebuscado. Nesse ponto o aluno advindo das camadas baixas encontrava bastante dificuldade enquanto que os da elite já dispunham desse cabedal de conhecimento.

Swartz vai dizer que “Bourdieu foi um dos primeiros sociólogos a analisar criticamente o tema tão em moda da ‘democratização’ do ensino, numa época em que as teorias sobre a ‘sociedade especializada’ e a ‘ascensão da meritocracia’ dominavam o pensamento

educacional.” (PATTO, 1983, p. 36). Para ele, a forma como a escola funcionava apoiava a ideologia da meritocracia.

Essa forma de eleger um tipo específico de saber e uma forma restrita de aprender chega à escola, ao querer excluir as aprendizagens e saberes trazidos pela criança a escola exclui também a própria criança do processo de ensino aprendizagem. A criança vista como uma folha em branco perdia totalmente sua identidade ao mesmo tempo que não se tornava parte real da escola. “A mensagem, constantemente transmitida por muros e portões, chaves e cadeados, gestos e palavras, é clara: a escola não lhes pertence.” (PATTO, 2015, p. 226). A criança não tendo voz, nem vez nesse processo, não era vista como sujeito que já trazia conhecimentos que precisavam ser aprimorados e aperfeiçoados junto ao saber sistematizado. “Novamente não se ouve a criança, não a consideram um participante ativo do processo, nem mesmo quando este não corresponde ao esperado pelos educadores.” (PATTO, 2015, p. 238).

Nesta linha de raciocínio, chama-se atenção para um aspecto importante na história da educação e da Pedagogia no Brasil, a hegemonia do ideário escolanovista onde o estreitamento das ciências pedagógicas e psicológicas se dá de fato, no movimento da Escola Nova. Neste movimento as contribuições dessas ciências procuram estabelecer uma forma de ensino que leve em consideração a forma como o sujeito aprende e se desenvolve. “É em torno dela que se congregam psicólogos e pedagogos que, na virada do século, sonharam com uma psicometria e uma pedagogia a serviço de uma sociedade (de classes) igualitária.” (PATTO, 2015, p. 64).

Ao tratar sobre as tendências pedagógicas que existiram no Brasil, De Oliveira; Libâneo e Toschi (2012) apresentam as cinco classificações feitas por Saviani, onde a Escola Nova faz parte da *tendência humanista moderna*. Sendo que essa resulta numa pedagogia em que o aluno se torna o centro do processo educativo. Mesmo tendo surgido no século XIX na Europa, foi nos Estados Unidos que ela ganhou força através das ideias de John Dewey. No Brasil ela se difunde a partir dos anos 20 por meio do movimento da Escola Nova.

Na revisão elaborada por De Oliveira, Libâneo e Toschi (2012) a Escola Nova faz parte da tendência liberal traduzida geralmente por aqueles que adotam uma visão construtivista. O autor fala do equívoco que por vezes acontece nessa visão de educação quando seus adeptos tentam juntar autores com pensamentos distintos como é o caso de Jean Piaget e Vygotsky. A Escola Nova é uma resposta à pedagogia tradicional em que o professor era o centro do processo e detentor do saber, enquanto o aluno era mero receptor.

A Escola Nova revolucionou não só ao pôr o aluno no centro, mas também ao permitir que ele elabore o conhecimento, por meio das experiências, dessa forma o professor é tido como mediador da aprendizagem “[...] se considera mais importante a organização do ambiente de aprendizagem para que o aluno possa desenvolver sua própria atividade de aprender.” (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2012 p. 245)

Um dos grandes marcos do movimento da Escola Nova no Brasil foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova lançado em 1932, o qual trouxe várias reivindicações importantes para a educação pública brasileira. Porém mesmo sendo um movimento inovador o escolanovismo não conseguiu superar os muros da escola, frisando as mudanças principalmente nas questões internas a ela, não levou em consideração o contexto social, político e econômico.

O escolanovismo propõe um novo tipo de homem, defende princípios democráticos, isto é, todos tem direito a assim de desenvolverem. No entanto, isso é feito em uma sociedade dividida em classes, onde são evidentes as diferenças entre o dominador e as classes subalternas (VEIGA, 1991, p. 31).

O foco dado pelo movimento para a resolução dos problemas educacionais acaba sendo dado sobretudo aos aspectos práticos do processo educativo, era preciso melhorar a técnica de ensino, sem contudo considerar que vários outros aspectos externos à escola também influenciavam na aprendizagem. Essa limitação ideológica e pedagógica da escola nova talvez tenha realmente semeado uma "nova escola", mas de usufruto exclusivo dos otimistas com o pragmatismo e o utilitarismo da ciência a serviço do capital, e dos que tendo o acesso aos bens culturais tiveram as condições de enriquecer as lacunas pedagógicas deste novo projeto de escola.

Por outro lado os índices de reprovação das crianças pobres só aumentava, entra a psicologia no cenário educativo porém de forma ainda distante, as crianças "atrasadas" eram encaminhadas para clínicas onde eram avaliadas e diagnosticadas, todo esse processo feito fora do ambiente escolar e sem levar em conta seus aspectos estruturais, culturais, econômicos, políticos e sociais. Tais diagnósticos só serviam para estigmatizar e segregar ainda mais essa parcela da população.

A produção do fracasso escolar (2015) é uma obra que nos ajuda a desvelar como ocorriam as intervenções da psicologia na escola na época da pesquisa (1983). “O objetivo foi denunciar a utilização do conhecimento psicológico para justificar o fracasso escolar da escola pública fundamental em uma sociedade desigual e injusta, atribuindo-o a deficiências individuais, familiares e culturais de seus usuários.” (PATTO, 2015, p. 22). Os encaminhamentos feitos pela escola eram sem critérios plausíveis, e os laudos eram realizados

de forma arbitrária, sem levar em consideração os processos de ensino realizados com essas crianças na escola.

Nos relatos registrados por Patto (2015), a autora afirma que uma das professoras, que participou da sua pesquisa, encaminhava com frequência alunos à coordenação, porém em um dado momento reflete um pouco e percebe que o encaminhamento deveria ser repensado, segundo esta “as vezes a gente se engana ao encaminhar, precisa se familiarizar com a criança primeiro.” (PATTO, 2015, p. 383). Os laudos como o de Ângela, uma das crianças que participou da pesquisa, não condizem com o seu comportamento e desenvolvimento da mesma fora da escola, em casa e na rua onde as pesquisadoras interagiram por um determinado período com ela.

Fica claro que o que se passa na escola é excluído dos relatórios feitos pelas clínicas psicológicas, é colocado sobre a menina Ângela e sua família a culpabilização do fracasso escolar. “Considerando como causa de seu fracasso escolar ‘conflitos muito intensos a nível emocional’ de origem familiar, o relatório exclui, como convém ao sistema, a dimensão social e política da (re)provação escolar.” (PATTO, 2015, p. 322).

Os laudos e relatórios feitos por psicólogos na época da pesquisa, como foram apresentados pela a autora, eram feitos baseados nas informações vindas da escola como justificativa do encaminhamento. Nesses diagnósticos são encontrados verdadeiros absurdos sobre as crianças, crenças que são desveladas ao longo da pesquisa, quando as crianças demonstram suas capacidades e habilidades com liberdade. Mesmo presas ao que são submetidas na escola aos poucos vão expressando como realmente são.

Esse fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande “bode expiatório” do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola (PATTO, 2015, p. 361).

Ter um psicólogo dentro da escola deveria ser uma forma de não deixar a medicalização do fracasso escolar acontecer (FACCI; LEONARDO; SOUZA, 2019), pois estando junto ao processo educacional é possível trabalhar as dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolarização na raiz onde eles se dão: no ambiente escolar. Ao estar dentro da escola, planejando, pensando, refletindo junto aos professores, gestores, técnicos e etc, o psicólogo pode superar a visão puramente médica ou cientificista para uma compreensão mais aguçada de todo o contexto social e histórico dos sujeitos e da instituição. Longe de ser a solução de todos os problemas escolares, o psicólogo escolar ajuda a desvendar as relações na forma como se dão entre os sujeitos, o ambiente, o ensino e etc.

2.2 A intervenção da(o) psicóloga(o) no ambiente escolar: interdisciplinaridade e respeito a(o) professora(o) como agente principal do processo educativo

A pedagogia é uma área rica em saberes sobre os processos de ensino e aprendizagem e formação do conhecimento. Relaciona-se com práticas pedagógicas e métodos de ensino capazes de gerar significativos e importantes resultados para seus alunos. Porém, existem delimitações que se apresentam criando situações atípicas que fogem do campo pedagógico reclamando saberes de outras áreas.

Ainda no século XVIII a prática adotada para lidar com crianças atípicas, na época tidas como anormais, era simplesmente e puramente colocá-las em asilos e sanatórios onde eram tratadas como incapazes e debilitadas. A percepção de que as dificuldades de aprendizagem poderiam ser superadas começa a surgir aos poucos, um dos pioneiros nessa esfera foi o médico Itard (1774-1838) que adotou o menino Victor e o ajudou a desenvolver várias capacidades (LAMOGLIA; CRUZ, 2014). Victor foi encontrado na mata com aproximadamente doze anos de idade, por não ter convivido em sociedade até então, ele teve de aprender várias coisas como: andar, ler, escrever, se comunicar e etc.

Refletindo a partir desse caso é possível perceber que sem a real ajuda e o olhar diferenciado e atento do médico Itard, o menino Victor jamais teria desenvolvido diversas habilidades como o simples fato de expressar emoções, entre outras. Isso esclareceu algo importante para a área educativa: a importância da interação social e da “atividade lúdica na primeira infância” sendo que a falta das mesmas impediu o menino Victor de ir mais além. (LAMOGLIA; CRUZ, 2014, p. 13).

A atuação do professor tem um limite em que se fazem necessárias intervenções de outros profissionais especificamente formados para isso. Uma dessas áreas é a psicologia na presença de psicólogos(os), que podem atuar na educação, desenvolvendo práticas que irão contribuir para uma aprendizagem holística dos alunos. A escola, os professores, pais e responsáveis pelas crianças que estão se formando na escola ganham com as contribuições desta(e) profissional. Ela(e) é formada(o) para tratar e cuidar dos comportamentos humanos e relacionais no sentido de evitar os desvios que tantos problemas causam na sociedade e que se fazem presentes nos processos escolares. “Em outras palavras, não basta que a criança frequente a escola, mas que esta ofereça condições que favoreçam seu aprendizado” (LAMOGLIA; CRUZ, 2014, p. 51).

É preciso além de promover o acesso à educação, garantir a permanência desse aluno na escola. Muitas vezes as questões emocionais e psicológicas são motivos de desistência, afastamento da escola, apatia para com as aulas, entre outras situações que acabam desembocando na evasão escolar, seja por abandono dos estudos ou por desinteresse que leva à reprovação. Neste prisma, chama atenção para a responsabilidade do Estado brasileiro na condução da educação escolar dos alunos da escola pública, conforme disposto na Constituição Federal de 1988, Art. 6º, § 1º, no qual afirma-se a necessidade de assegurar “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1988, n.p.).

Portanto, são necessários meios para se pensar as causas da evasão, bem como ter vontade política de buscar caminhos para a resolução dos conflitos e situações que possam causar a evasão escolar. Neste sentido, a psicologia tem na escola essa função de prevenir e orientar a fim de uma maior qualidade de convivência no ambiente escolar. No Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2014), estão dispostas três diretrizes para a superação das desigualdades educacionais a saber: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2015).

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) elaborou ainda em 2013 as "Referências Técnicas para atuação de psicólogas na Educação Básica", esse mesmo documento foi revisado em 2019, antes mesmo da aprovação da Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019 (CFP, 2019) Portanto reconhecendo a escola como um lugar repleto de desafios, o documento propõe que a ação da(o) psicóloga(o) na escola seja coletiva e integrada.

O psicólogo escolar tem um papel singular dentro das escolas, além de todas as competências técnicas a serem exercidas através do conhecimento, existe o compromisso social de buscar nas instituições escolares os meios para que as crianças da classe trabalhadora não sejam subjugadas e estigmatizadas, pelo contrário sua missão perpassa a superação dessas visões estereotipadas.

O psicólogo escolar é um profissional, mas também é um cientista e um engenheiro educacional ou projetista de planos educacionais que se vale das mais modernas metodologias e técnicas. Tem muito em comum com o administrador educacional e com o professor, na medida em que procura usar o sistema educacional tão efetivamente quanto possível para cada criança individualmente ou grupo de crianças. Tal como seus colegas educadores, ele daria mais ênfase ao crescimento e ao desenvolvimento das crianças do que à “patologia” (REGER, 1983, p. 14).

Tal como a(o) professora(o), a atuação da(o) psicóloga(o) no ambiente escolar não é neutra, e para que ambos possam desenvolver bem seu papel precisam ter clareza acerca da

visão de ser humano, educação e sociedade que almejam. “Nem sempre educadores e psicólogas(os) têm clareza da visão de homem e educação que permeia a sua prática profissional.” (CFP, 2019, p. 46).

Corroborando com Paulo Freire “A educação é um ato político no qual deve haver compromisso, ética e as demais *virtudes indispensáveis a quem ousa ensinar* [...]” (1991, p. 20, *grifo nosso*). Sobre o Compromisso do profissional com a sociedade, no livro Educação e mudança (FREIRE, 2013), o autor destaca que o primeiro compromisso do ser humano é com a solidariedade e humanização, como profissional, essa “dívida” para com a humanidade aumenta, e para corresponder é preciso buscar na ciência e na tecnologia as armas para essa luta. Outro ponto importante dessa obra é a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, no documento que serve de orientação aos psicólogos na atuação nas escolas públicas (CFP, 2019) fica claro a necessidade de posição crítica desse profissional no ambiente escolar.

Portanto, a finalidade da atuação da(o) psicóloga(o) na Educação deve se pautar no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, jovens e profissionais da Educação. Esse compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa que possa se apropriar dos conflitos nela existentes por meio da implicação de todos os seus atores (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019, p. 59).

A visão clínica deve ser superada para que realmente a psicóloga(o) escolar possa desenvolver bem seu trabalho que articula todos os sujeitos da escola. No ambiente escolar a psicóloga(o) promoverá um trabalho que envolva: projeto político pedagógico, processo de ensino aprendizagem, formação de educadores, educação inclusiva, grupos de alunos.

Para que a formação dos alunos seja integral se faz necessária uma articulação entre mente, corpo e psique. A aprendizagem do aluno não depende somente de sua disposição intelectual, mas está estritamente ligada ao desejo, ou seja, a motivação emocional. Para levar o conhecimento do mundo a uma criança, é preciso antes compreender que dentro dela existe outro universo tão complexo quanto o mundo que se conhece. O universo interior de cada pessoa, seu inconsciente, é o detentor de grande parte daquilo que o constitui. (FREUD, 2008). Nessa perspectiva torna-se claro que é inviável um professor que deseja estimular a construção do conhecimento de seus alunos esteja alheio ou distante da compreensão psicológica ou indiferente a realidade do seu aluno.

Conforme Cunha (2008), a(o) professora(o) ao ter acesso e orientação da psicologia passa a ter mais clareza acerca dos fatores emocionais e inconscientes do aluno, por meio desse recurso pode encontrar maneiras que revelem a raiz de problemas pessoais seus ou de seus educandos. Tal fato, porém, não o habilita para realizar diagnósticos, antes o leva a perceber

quão necessária e importante é a atuação desses profissionais junto à educação. As orientações recebidas serão um guia de onde podem estar localizadas as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A atuação da(o) psicóloga(o) escolar se dá a princípio como uma prevenção que visa esclarecer, orientar, e direcionar práticas pedagógicas ou outros meios exigidos pela demanda. Nas atribuições profissionais do psicólogo no Brasil (1992), uma parte é dedicada à sua atuação na educação, a partir delas pode se perceber que é na vivência do contexto escolar que seu trabalho acontece e se desenvolve. Sua atuação é, portanto, diretamente ligada ao processo de ensino aprendizagem, desde o planejar ao executar atividades correspondentes com o seu trabalho interligado ao dos demais personagens que compõem o ambiente escolar.

Sobre a responsabilidade para com os alunos, Reger (In. PATTO, 1983) vem também esclarecer que a ‘criança problema’ não pode ser tida pelo professor como responsabilidade da psicóloga(o), negligenciando essa criança depois de encaminhada e laudada. Isso ocorre quando o comportamento da criança é separado do aspecto educativo, o que gera um pensamento de que as crianças que não acompanham, “não responde” não pertencem propriamente a sala de aula, o que gera uma exclusão dessas crianças (REGER, In, PATTO, 1983, p. 12).

É importante ressaltar que nos processos de ensino e aprendizagem, mesmo quando surge a necessidade de outros profissionais, continua a(o) professora(o) sendo a(o) “principal agente” do ensino (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009). Tendo clareza disso, mesmo que o professor receba auxílio com determinada criança, sua tarefa é também incluir, planejar atividades que possam gerar interação entre todos os alunos.

As(os) educadoras(es) como principais atores no cenário do ensino e da aprendizagem não podem acomodar-se com os conhecimentos prévios trazidos da sua formação inicial, devem aprofundar-se a fim de melhor responder às necessidades apresentadas pelos alunos. Esta busca de conhecimento deve ser constante e partir também da própria escola como promotora de formação continuada aos seus profissionais.

Ao nosso ver, precisar-se-ia capacitar melhor os professores para que estejam sempre aptos para promover uma educação integral do aluno, para detectando os que não acompanham o ritmo dos colegas e reconhecendo onde estão as falhas. Realizar uma reeducação quando se fizer necessário e ao âmbito de sala de aula e encaminhar ao profissional competente quando os seus recursos se esgotarem (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

A(o) professora(o) deve, portanto, estar aberta(o) a buscar recursos com outros profissionais quando for necessário, tal procura trará ganhos para todos e, principalmente, para

o aluno. Essa pequena atitude apoiada pela escola proporciona a superação de vários impasses que muitas vezes bloqueiam e impedem a aprendizagem.

Nos fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, um dos tópicos trata do *compromisso com a formação integral*, em que o aluno deve ser visto como sujeito único, compreendendo que a aprendizagem de cada um se faz de forma diferente e que não é um processo linear, percebendo o aluno como um ser completo, devendo a(o) professora(o) está comprometida(o) em ajudá-lo a desenvolver todas as suas dimensões. (BRASIL, 2017). Pode-se concluir que: “Essa é a tarefa essencial da educação, formar o homem integral.” (FACCI; LEONARDO; SOUZA, 2019, p. 76).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Soares (1983) ajuda a perceber como as ciências sociais têm sido extremamente importantes no “[...] desmascaramento da ilusão ideológica de que as desigualdades de rendimento escolar se explicam por desigualdades naturais [...]” (SOARES, 1983, p. 50). Essas ciências ao se desamarrarem das correntes do preconceito conseguem trazer à tona as “[...] as desigualdades sociais socialmente determinadas” (SOARES, 1983, p. 50). Demonstrando como a sociedade de classes se utiliza da escola como “[...] o mais importante dos ‘aparelhos ideológicos’ do Estado;” (GOUVEIA, 1983, p. 19).

Diante deste estudo pode-se perceber quão estreita é a relação da psicologia com a educação, uma relação que surge na busca de responder a questões sociais e educacionais estreitamente ligadas à formação social desigual. A compreensão de que o problema do insucesso escolar dos alunos pobres vai além das questões psicológicas denuncia como as ciências podem ser utilizadas para justificar a estrutura da sociedade de classes e a exploração e submissão de uma classe sobre a outra.

Esclarecida essa vertente sombria de algumas teorias, chega-se a um ponto extremamente importante na decisão dos profissionais tanto da educação quanto da psicologia em ter atitudes de conscientização em busca da superação dessa exclusão escolar da classe trabalhadora. Promover a camada popular no ambiente escolar é fornecer à mesma subsídios para sua emancipação, portanto tendo uma visão crítica procurar também se comprometer com a socialização e democratização da educação pública com qualidade para todos e todas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015

BRASIL, Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019, Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e assistência social na educação básica. **Diário Oficial da União**, Edição: 240, Seção: 1, Página: 7. <DOU 12/12/2019 - Pg. 7 - Seção 1 | Diário Oficial da União | Diários Jusbrasil> Acesso em Out. 2021

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil. **Catálogo Brasileiro de Ocupações**. 17 Out.1992. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf>. Acesso em 05 Out. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica. **Conselho Federal de Psicologia**. 2 ed. Brasília: CFP, 2019.

CUNHA, M. V.. **Freud: Psicanálise e Educação**. Rio de Janeiro: UNESP, 2008. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/140>>. Acesso em: 24 de Fev. de 2023.

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. de. **Avaliação psicológica e escolarização**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Teresina, PI: Edufpi, 2019.. Disponível em <Facci Avaliação psicológica e escolarização - AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E ESCOLARIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES - Studocu> Acesso em 24 de Fev. de 2023.

FREIRE, P.. “A educação é um ato político”. **Cadernos de Ciências**, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1357>> Acesso em: 24 de Fev. de 2023..

FREIRE, P.. **Educação e mudança**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013. Recurso digital sem número de páginas.

LAMOGLIA, A.; CRUZ, M. M.. **Psicopedagogia**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-Araujo, C. M. Psicologia Escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 648- 663, 2009. Disponível em <Psicologia escolar: cenários atuais (bvsalud.org)> Acesso em 24 de Fev. de 2023.

OLIVEIRA, G. de C.. **Psicomotricidade**: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Rio de Janeiro: Vozes. 2010.

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

PATTO, M. H. S.. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed. revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, M. H. de S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1981, reimpressão 1983.

SAVIANI, D.. **Escola e democracia.** 43 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C.. **Educação na pandemia:** a falácia do “ensino” remoto. Universidade e sociedade. ANDES-SN, janeiro 2021.p. 36-49. Disponível em <<https://sintese.org.br/educacao/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>> Acesso em: 24 de Fev. de 2023.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática.** 5ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

CAPÍTULO 18

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: RASTROS CULTURAIS QUE DIFICULTAM O DEBATE

Natalya Maria Marinho da Silva
Maria Aparecida Dias
Priscilla Pinto Costa da Silva

RESUMO

A inclusão de debates que envolvam questões sociais, dentre elas as questões de gênero e sexualidade, é uma necessidade latente dentro da sala de aula, com o fim de haver reflexões que ao serem geradas livrem o ambiente escolar de preconceitos, da cultura do machismo, da soberania entre corpos e da violência. O presente artigo tem como objetivo analisar os rastros culturais que dificultam os debates sobre gênero e sexualidade na escola. Para tal, a metodologia utilizada na pesquisa foi um levantamento bibliográfico e documental em plataformas, revistas, periódicos, onde foram consultados autores que estudam sobre o assunto, fazendo uma ligação com experiências pessoais e conectando às questões corporais e culturais da sociedade e de cada indivíduo. O assunto é bastante delicado e gera constrangimento não só para os alunos, mas para os professores que deveriam estar preparados para inserir os temas em sala de forma natural, utilizando-se da escola como grande aliada, onde o diálogo é o meio mais eficaz no combate as desigualdades de gênero e de sexualidade. É necessário criar o hábito de debater temas tão sensíveis, entretanto deve haver uma preocupação com a formação dos professores para que estes não despejem suas crenças e questões culturais sobre alunos e os impeçam da possibilidade de criar suas próprias percepções. Somente desta forma, trabalhando a comunicação com toda a comunidade escolar, fortalecendo a educação baseada na igualdade e no respeito, é que mudanças significativas poderão ser compartilhadas. A cultura a ser implantada e difundida é o respeito às diversidades.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade de gênero. Sexualidade. Escolas. Cultura.

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre gênero e sexualidade se fazem presente no ambiente escolar mesmo que este se coloque em uma posição insensível a tais temáticas. Perceber a escola como uma unidade que faz parte da sociedade e que este espaço é um local de vivências e existências de uma grande diversidade de alunos, dentre estas diversidades a de gênero e a sexual, impõe a escola a necessidade de debater / problematizar tais assuntos.

Enquanto recursos metodológicos para esse trabalho concilia-se a pesquisa documental e bibliográfica, de caráter qualitativo. Para isso, foram realizadas análises, a partir de leituras minuciosas e críticas sobre os estudos de autores que tem amplo conhecimento sobre a temática de gênero e sexualidade no campo educacional: Louro (2003), Cerqueira (2011), Arroyo (2000), Dinis (2011), Moreno (1999), Corsino e Auad (2012), dentre outros.

Requerendo para a pesquisa reflexão e compromisso a partir do conhecimento da situação e fundamentação dos temas em discussão, considerando o intuito de aprofundar e contribuir com o conhecimento já difundido sobre o assunto.

A educação não é uma ação neutra e a escola assim como seus conviventes devem respeitar a vasta diversidade humana. Infelizmente, o que se encontra na escola é uma disciplinarização de corpos, ditando normas e comportamentos do que culturalmente foi imposto, delegando atividades / práticas a determinados gêneros, devido a uma polarização entre meninas e meninos o que acaba por impedir uma aprendizagem intercultural entre estes. As práticas estereotipadas existentes na escola acabam por delimitar quem pode e quem não pode usufruir determinadas vivências, pois no meio social o corpo e o movimento são completamente ligados a um padrão que é norteado por comportamentos e representações sociais.

O corpo é a base da identificação como pessoa, faz parte da definição de ser de cada um, é nele que transparece o que se é e o que se sente. São muitas as possibilidades de significados do corpo, através dele e das vivências socioculturais é que, “define-se o que é - ou não - natural; produz-se e transforma-se a natureza e a biologia e, conseqüentemente, tornam-se história” (LOURO, 2003, p. 10). Apesar da liberdade teórica que permite desenvolvê-los livremente, o corpo envolve várias questões significativas envolvendo gênero e sexualidade.

Mesmo com os avanços nas discussões de gênero nos círculos educacionais, com o aperfeiçoamento metodológico oriundo da inclusão das categorias Gênero, Corpo e Sexualidade nos Temas Transversais (BRASIL, 1997), a prática precisa acompanhar a teoria, pois a realidade que a escola detém não é acolhedora para a maioria das pessoas que se encontram fora dos padrões impostos pela cultura dominante.

A escola, não é diferente de muitos outros locais da sociedade, e acaba por impor aos sujeitos a difícil tarefa de se enquadrarem dentro de um determinado padrão, o qual se não for respeitado é notadamente isolado. As práticas corporais são introduzidas desde criança por professores e podem, dependendo de como estes agem, privar as crianças da liberdade de escolha, ou mesmo de um desenvolvimento mais amplo. O papel do educador, independente da disciplina, é permitir a evolução de seus educandos através de ações pedagógicas que contribuam para que garotos e garotas sejam vistos e tratados de forma igualitária construindo suas práticas corporais indiscriminadamente. A realidade percebida ainda hoje, deve ser desconstruída a começar pelas práticas pedagógicas dos próprios docentes.

Diariamente no ambiente escolar facilmente presencia-se atos preconceituosos de gêneros, orientações sexuais e raças, entre estudantes e até mesmo entre docentes, seja por piadas, insinuações, ou até mesmo limitações de espaços de meninas e meninos,

comportamentos naturalizados que só reforçam o preconceito normalizando tais atitudes. Faz-se necessário a partir disso, uma dedicação partindo da gestão escolar para com seus docentes e discentes, de ações voltadas para tais temáticas na tentativa da desnaturalização de tais comportamentos, não apenas esperar por políticas públicas externas à escola.

Existem nos Projetos Políticos Pedagógicos Escolares ações voltadas para o combate à discriminação, à violência, pautas sobre diversidade de gênero e sexual, mas no dia a dia escolar ainda se vê a quadra como um espaço predominantemente masculino. Muitas vezes, alunos que desejam participar de eventos de dança sendo discriminados pelos colegas, pois na visão destes a dança é “coisa de menina”, ou meninas por muitas vezes, sendo impedidas de jogar futebol por alguns alunos pois na visão destas elas não têm habilidades suficientes e não jogam “como meninos”, alunos (as) homossexuais sendo motivos de piadas e “olhares atravessados” por parte dos colegas e até mesmo de alguns professores, sofrendo violências e se excluindo cada vez mais, dentre outras inúmeras situações do tipo.

O que se encontra no universo escolar hoje é um espaço em que tais assuntos são vistos como tabus. A gestão escolar com um olhar sensível para tudo isso, questionando e problematizando tais situações / comportamentos, trazendo debates e reflexões voltadas às temáticas englobando todos seus membros, pode ter mais êxito para tentar conscientizar toda a comunidade escolar na tentativa de, pelo menos, minimizar essa realidade que culturalmente impôs e normalizou tais atitudes. A partir desse pensamento, tem-se como objetivo deste estudo analisar os rastros culturais que dificultam os debates sobre gênero e sexualidade na escola.

2. A NECESSIDADE DOS DEBATES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

2.1 O silêncio que violenta

Alguns professores não se sentem preparados para tratar de assuntos relacionados a gênero e sexualidade e muitos ainda acreditam que estes são temas quem competem aos familiares. Quando um (a) professor (a) se isenta do debate sobre gênero e sexualidade em determinadas situações ou não o faz de maneira apropriada, este (a) contribuirá para a perpetuação da cultura do preconceito entre os estudantes. Pensando assim, Cerqueira (2011) aponta que “não podem pais ou professores fugir a função de educadores. Educa-se em outros setores, se lecionam outros assuntos e matérias, não podem fugir do imperativo de transmitir conhecimentos de ordem sexual” (CERQUEIRA, 2011, p. 261).

Discutir sobre sexualidade e gênero causa resistência ou constrangimento em grande parte das pessoas, mas os (as) professores (as)/ a escola não devem se esquivar de tais assuntos, pois seu papel é elucidar os assuntos desconstruindo preconceitos e tabus, respondendo às perguntas de forma simples, de acordo com a faixa etária dos estudantes, com a didática adequada, incluída cautelosamente no contexto escolar respeitando a todas as subjetividades inerentes a cada aluno (a), sem imposição de posições particulares.

Segundo Merleau-Ponty (2006, p. 216): “[...] um corpo não é percebido apenas como um objeto qualquer, essa percepção objetiva é habitada por uma percepção mais secreta: o corpo visual é subentendido por um esquema sexual, estritamente individual”. Em conformidade com o referido autor, as pessoas possuem um corpo estesiológico, um corpo vivo e sensível, o que permite reconhecer outros corpos, outras histórias, outras culturas, ultrapassando uma visão de um corpo utilitário para uma visão de um corpo que sente, que tem desejos, especificidades e percepções para novas atuações no mundo. Essa percepção não é uma consciência que “surge” no corpo, mas o corpo que permite sentir, vendo, vivendo e existindo.

Miguel Arroyo (2000), fala em seus estudos sobre a recuperação da corporeidade como aspecto da construção humana:

A educação dos corpos – não o seu adestramento e controle – merece maior atenção nos processos escolares. É uma das lacunas mais lamentáveis em nossa pedagogia. Recolocar o corpo na centralidade que ele tem na construção de nossa identidade e da totalidade da nossa cultura exige criatividade profissional de todos (ARROYO, 2000, p. 72).

O corpo que tem sentidos é também um corpo que possui desejos, subjetividades e que embora seja diferente dos demais em algum aspecto, este deve e precisa ser respeitado.

O olhar reducionista de alguns professores de que a sexualidade é um assunto privativo de cada um ou da família e que não deve ser falado em sala de aula, tem corroborado para inúmeras práticas homofóbicas na escola e fora dela, fíndando no abandono escolar de muitos destes alunos que acreditam de fato estarem fugindo do que é dito e concebido como “normal” e como único padrão a ser seguido e respeitado: a heteronormatividade.

Segundo Dinis (2011), as adolescentes travestis e as (os) adolescentes transexuais são as principais vítimas da evasão escolar, pois muito dificilmente conseguem concluir os estudos, estes (as) são forçados (as) a deixar a escola, já que possuem mais dificuldades em ocultar suas diferenças estando mais expostos à violência escolar, diferente dos (as) adolescentes gays e lésbicas. Juntamente a isso, a presente subjugação da sexualidade feminina em relação à

masculina nessa hierarquização de gêneros, acaba por reafirmar a conservação da mulher como “segundo sexo” em subordinação ao sexo masculino, como aponta Simone de Beauvoir (1980).

Existe uma dificuldade em trabalhar as questões voltadas à sexualidade relacionada à própria construção histórica de liberdade sexual para todos, onde ficou estabelecido culturalmente que desde os familiares até a escola não poderiam tratar tal assunto com a desenvoltura que merece, ficando regido por basilares impostos por sociedades essencialmente patriarcais, entretanto a escola precisa abraçar seu papel de conceber um espaço acolhedor das diferenças e difusor de debates e questionamentos.

Montserrat Moreno aponta que:

A escola tem marcada uma dupla função: a formação intelectual e a formação social dos indivíduos, ou seja, seu adestramento nos próprios modelos culturais. Porém, caso se limite a isto terá feito um pequeno favor a sociedade. Não será mais que um aparelho reprodutor de vícios e virtudes, de sabedorias e mediocridades. Sua missão pode ser diferente. Em lugar de ensinar o que os outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e organizá-lo (MORENO, 1999, p. 17).

Comportamentos preconceituosos advindos de professores que já fazem parte das gerações menos arcaica e conservadora, são educadores com fácil acesso a inúmeras leituras sobre a temática de diversidade sexual, mas que em alguns momentos estão ajudando na formação de futuros cidadãos carregados de preconceitos e posturas ultrapassadas. Demonstrando dessa forma, que é preciso haver uma a implantação de mudanças neste universo formador dos professores.

É de grande importância que se venha refletir sobre o prejuízo que se pode causar a um aluno, que mesmo sem agressão física, sofra algum tipo de preconceito, ou por ser homossexual, ou por ser mulher, por exemplo, que se toma uma posição de não defender ou de não debater o assunto, é estar sendo conivente com tal preconceito, compactuando com uma eventual revolta e baixa autoestima deste estudante.

A escola como um espaço de formação humana pode além de formar, também deformar os sujeitos a partir do momento que não permite que seus alunos não sejam aquilo que aponte suas identidades. Por ser um espaço de convívio social a escola é um ambiente altamente propício para a desconstrução de preconceitos e estigmas que já estão tão consolidados.

A abertura para debates relacionados a gênero e sexualidade pode contribuir minimizando essa cultura de preconceito, visto que esta pode ser entendida como uma permanente construção histórica da relação entre o ser humano e seu entorno, na qual abrangem

diversas manifestações relacionadas a vários fatores como educação, crenças, artes, organizações sociais, comportamentos etc. A cultura, todavia, pode ser produzida, reproduzida e transformada com o passar dos tempos. Faz-se necessário essa transformação para uma cultura de tolerância, respeito e tratamento igualitário para todos.

Nas aulas de Educação Física, a presença do tratamento diferenciado entre meninas e meninos é muito latente. Algumas meninas, mesmo tendo habilidades suficientes para a prática de maneira igualitária com os meninos, são sempre vistas por eles como inferiores, o que por muitas vezes são intimidadas pelo simples fato de serem meninas: “Os/as alunos/as aceitam pessoas de outro sexo nas atividades, mas, ainda assim, ao perceberem algum erro por parte das meninas, referem-se a elas com palavras que representam as hierarquias de gênero estruturadas em nossa sociedade” (CORSINO; AUAD, 2012, p. 82-83).

Essa expectativa criada por parte dos meninos ao compartilharem do mesmo espaço com as meninas em práticas esportivas acarreta sentimentos de desânimo e receio por parte de alunas em participarem de determinadas atividades por medo de uma possível hostilidade por parte dos meninos. Por situações como essa que é de extrema necessidade a problematização por parte dos docentes em momentos como esse, pois o professor ao silenciar diante de tal problema apenas legitimará e compactuará com tal desigualdade contribuindo para a perpetuação da exclusão das alunas nas aulas.

Os diálogos em espaços formativos como as escolas não podem ser negligenciados, isto porque, devem ser considerados essenciais para a formação de uma sociedade com igualdade de gênero e acima de tudo que conserve o respeito mútuo entre todos.

2.2 Os tabus enraizados em salas de aula

Os professores muitas vezes podem repassar valores encontrados e enraizados na sociedade através de sua prática pedagógica. A ausência de conhecimento aprofundado ou de uma formação continuada por parte dos docentes acarreta por muitas vezes esses professores silenciarem tais assuntos ou por possuir uma postura também preconceituosa (mesmo que não intencionalmente, como, por exemplo, nas aulas de Educação Física separar meninos de meninas), ou ainda, por achar que são temas irrelevantes naturalizando tais comportamentos por parte dos alunos.

Existem lacunas nos cursos de formação de professores em relação às questões de gênero e sexualidade. Seria de grande relevância diante do atual cenário escolar, arraigado de preconceito e discriminação tanto por parte dos alunos como de professores, disciplinas

obrigatórias que contemplassem tais assuntos. É preciso que professores superem a resistência em tratar das temáticas, assim como das desigualdades existentes no ambiente escolar que ocasionam violência não só física como psicológica dentro da escola e fora dela.

Culturalmente, por influências religiosas e das ciências naturais, a sexualidade era percebida como algo concebido naturalmente e que existiam padrões do que “seria normal” ou não, nesse contexto a heterossexualidade era dita como normal e quem não se encaixasse nesse padrão era visto como desvio de comportamento / anormalidade. Essa cultura, mesmo com o grande avanço dos debates acerca do assunto, ainda se faz presente em espaços escolares, e ainda mais grave, pensamentos estes ainda são reproduzidos por professores.

Os debates sobre a equivocada expressão “ideologia de gênero” vêm ganhando força nos últimos tempos, mas tiveram seu início através de correntes religiosas nos anos 90 e possuem a intenção de deslegitimar discussões acerca de gênero e sexualidade, principalmente no âmbito escolar. Por que o termo “ideologia de gênero” é equivocado? Porque a palavra ideologia representa um conjunto de valores políticos para nortear comportamentos. Quando se fala “questões de gênero” se explicita sobre práticas que culturalmente foram impostas ao sexo feminino (atividades domésticas como zelar pela limpeza da casa, o cuidado com os filhos) e ao sexo masculino (ser o responsável pelo trabalho do sustento da casa). Através de estudos constata-se que essas concepções foram formadas em cima de condutas que foram se “normalizando” com o passar dos tempos, mas não por incapacidade biológica de homem ou mulheres. Sabe-se que um homem, corporalmente falando, é plenamente capaz de varrer uma casa e lavar roupas, assim como também qualquer mulher é capaz de trabalhar fora de casa para garantir o sustento da sua casa.

Os grupos mais conservadores utilizam erroneamente o termo “ideologia de gênero”, para tentar intervir contra assuntos que debatam sobre gênero e sexualidade no campo educacional, pois acreditam que tais temáticas podem destruir a moral e os bons costumes da família. Um dos fatores que também causa receio nestas pessoas ao se falar de gênero e sexualidade na escola, é a possibilidade de “estimular” os estudantes à homossexualidade, pois veem a heterossexualidade como maneira e forma única de ser. Entretanto, as questões de gênero e de sexualidade são particulares de cada ser humano e não estão ligados somente à homossexualidade.

Na escola o que é discutido de maneira rasa são assuntos que abordam: racismo, homofobia, machismo, por exemplo, e esses assuntos foram vistos como tabus durante muitos

anos dentro da sociedade brasileira, hoje, mesmo observando todas as conquistas legais e sociais, vê-se ainda que muito desta luta diária é visto como “vitimismo”, termo mais atual para esconder o preconceito e a falta de compreensão com a vivência alheia.

Certa vez, eu estava em sala de aula, em uma turma de 6º ano explicando o conteúdo de jogos populares e uma assistente de sala estava presente auxiliando um aluno com deficiência. Ao questionar os alunos sobre o que seriam os jogos populares, um deles exemplificou com um jogo conhecido entre os estudantes, e a assistente o interrompeu dizendo que aquele não era um jogo que os alunos deveriam ter acesso e me questionou perguntando se eu conhecia e se eu já teria visto “as cores” do jogo, que representavam as cores da bandeira LGBTQIA+ (movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população, esse movimento é representado pelas cores do arco-íris) e reafirmando em alto e bom som que o movimento LGBTQIA+ estava querendo “destruir” as famílias. Posteriormente ela me enviou, em um aplicativo de celular, um vídeo religioso condenando o uso do brinquedo pelas crianças, pois não era algo “normal” e que os homossexuais estavam “invadindo” os lares das famílias através das crianças. Ao expor o seu pensamento completamente preconceituoso, percebi a troca de olhares entre alguns alunos e um silêncio extremamente constrangedor tomou conta da sala, pois inúmeros alunos (as) presentes tinham o jogo ali, em suas mochilas.

Nesse contexto, vê-se que temáticas como gênero e sexualidade devem ser pauta no ambiente escolar, pois diariamente nas práticas pedagógicas, são vividos momentos repletos de convicções pautadas em fundamentações religiosas, que estabelecem espaços e comportamentos identitários. Essa delimitação de direitos e espaços inicialmente é disputada entre os que seguem o padrão considerado “normal”, e aqueles espaços restantes dessa disputa, até então desigual, é o que se destina aos que fogem do padrão.

É necessário repensar as práticas e os grupos sociais que são considerados norteadores do que se julga correto e padrão a ser seguido, que por estarem em uma posição privilegiada acabam por segregar os considerados “diferentes”. Estabelece-se uma supremacia do homem branco, heterossexual, cristão, enquanto a mulher é vista como subjugada ao homem e os homossexuais como seres “desviados”.

As práticas pedagógicas podem e devem ser desenvolvidas para trabalhar os temas mais diversificados dentro das salas de aula, temas estes como os apresentados neste estudo. Podem ser utilizados vários meios didáticos para tal fim, como apresentação de filmes, conexões com histórias e vivências pessoais dos próprios alunos, inclusão de palestras, oficinas, exposições e

outras práticas adequando cada prática a faixa etária dos (as) alunos (as) com o objetivo de conscientizar os mesmos e alguns professores, aqueles que carregam consigo preconceitos que foram construídos no decorrer de suas trajetórias.

Trabalhar estas questões, incluindo-as no ambiente escolar e tratando-as como dentro da normalidade atual, trará mudanças significativas no combate a estes tabus, além de desenvolverem competências e habilidades de comunicação e convivência entre os estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debater sobre questões de gênero e sexualidade na escola é uma necessidade e o caminho mais rápido para quem sabe erradicar os preconceitos e evitar as desigualdades vistas nestes ambientes educacionais. Nesta pesquisa buscou-se analisar os rastros culturais que dificultam os debates na escola, que é um espaço marcado por aspectos culturais reguladores de comportamentos, pautados em preconceitos que foram construídos historicamente. Esse controle de corpos que infelizmente se faz presente, ora explicitamente, ora implicitamente, já vem sendo discutido em várias esferas sociais e se faz necessário discuti-lo ainda com mais vigor, pois, o respeito às diferenças e subjetividades de cada ser, é hoje uma ação de caráter emergencial diante de tantos crimes de violência contra a mulher e contra as pessoas que não se veem na heterossexualidade.

É preciso um olhar mais sensível na formação inicial de professores que os informem, instruem e os preparem com as habilidades adequadas para tratar tais assuntos, já que muitos não se sentem preparados ou carregam consigo marcas culturais preconceituosas, os bloqueando para um olhar mais plural ao lidar com tais questões.

As mudanças devem se iniciar com melhores condições de formação dos professores para a desconstrução de possíveis limites culturais que possam ocorrer, sabe-se que somente a informação pode trazer novas perspectivas para deslegitimar preconceitos enraizados. Além disso, os docentes devem ser preparados para preencher as lacunas que as desigualdades provocam no dia a dia escolar. Com uma formação mais completa neste contexto, as maneiras de manifestar ações de inclusão irão se espalhar nas práticas pedagógicas e estarão presentes nos diversos espaços escolares com possibilidades de debates abertos.

Sabe-se que a evasão escolar está presente na realidade das escolas públicas brasileiras, e muitos abandonam seus estudos por não sentirem que a escola é um local que se sintam bem. O ambiente escolar é um espaço de construção de pensamentos, ideias, identidades e por ser um dos primeiros lugares que as crianças e adolescentes criam laços, é muito importante o

desenvolvimento de práticas pautadas pelo bem-estar destes. Com um ambiente hostil às suas identidades individuais, aqueles que puderem, irão se afastar da escola e como já é sabido, as consequências da evasão escolar são extremamente devastadoras aos próprios alunos e à sociedade.

O papel social da escola e dos professores é difundir a igualdade dentre seus alunos, discutindo abertamente quaisquer situações que possam aparecer. Não há espaço para barrar o debate de assuntos que ferem a identidade individual de alguns alunos por questões culturais ou preconceituosas. O caminho é sensibilizar os alunos para serem tolerantes e respeitosos independente das escolhas ligadas à individualidade do outro ser humano. Sabe-se que devido às vivências de todos, e o antigo entendimento sobre o masculino e feminino ao longo da vida dos (as) professores (as), é difícil alterar estes padrões, tornando complexas tais mudanças, porém a construção de discursos e ações contra o machismo, a homofobia, e qualquer forma de discriminação e preconceito, deve ser respaldada pelo diálogo.

A perspectiva das discussões de gênero e sexualidade é um aspecto importante que deve ser considerado como essencial para a construção de vida dos alunos e este deve ser pautado também na formação da carreira do próprio docente.

Para finalizar, infere-se que há uma urgente necessidade de busca por novas práticas de incentivo à inclusão de debates voltados aos temas de gênero e sexualidade no ambiente escolar, utilizando-se de ferramentas diversas para tentar minimizar os efeitos negativos infelizmente enraizados, que são trazidos com os tabus ainda tão presentes na escola e em outros espaços sociais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Ofício de mestre. **Imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BEAUVOIR, S. O segundo sexo: **A experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CORSINO, L. N.; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

CERQUEIRA, E. K. *et al.* **Sexualidade, gênero e desafios bioéticos**. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2011. p. 261.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**. n. 39. Editora UFPR. Curitiba, jan./abr. 2011. p. 39-50. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/21410/0>. Acesso em: 30.11.2021.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3^a.ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 216.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Coordenação Ulisses Ferreira de Araújo; tradução Ana Venite Fuzatto. – São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

CAPÍTULO 19

A (IN) VISIBILIDADE DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Rafaela Belém Feitosa

RESUMO

O artigo tem como objetivo geral: Conhecer se há inclusão escolar e a realidade desse processo na garantia de atendimento do estudante com deficiência matriculado nas escolas do campo. Objetivando especificamente: 1 Discutir sobre interligação entre educação do campo e educação inclusiva, 2 Descrever sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores das escolas do campo que ajudam no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e 3 Analisar as condições de acessibilidade das escolas do campo para os estudantes com deficiências. Tem como questionamento: Como acontece o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência das escolas do campo? Em atendimento aos objetivos e ao questionamento propostos metodologicamente por uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Educação do Campo. Estudante deficientes.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda o tema: A (in) visibilidade dos estudantes com deficiências nas escolas do campo, e tem por objetivo geral: Conhecer se há inclusão escolar e a realidade desse processo na garantia de atendimento do estudante com deficiência matriculado nas escolas do campo. Objetivando especificamente: 1 Discutir sobre interligação entre educação do campo e educação inclusiva, 2 Descrever sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores das escolas do campo que ajudam no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e 3 Analisar as condições de acessibilidade das escolas do campo para os estudantes com deficiências. Para alcançar os objetivos propostos, teve-se como questionamento: Como acontece o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência das escolas do campo?

Em atendimento aos objetivos e ao questionamento propostos opta metodologicamente por uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental.

Em relação a abordagem qualitativa Bogdan e Biklen (1994), asseguram que esta foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais.

Ao que se refere a pesquisa bibliográfica Lakatos e Marconi (2001, p. 183), afirmam que este tipo de pesquisa “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc.” [...], afirmam ainda, que “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 183).

A pesquisa bibliográfica acerca da temática, será realizada a partir dos dados secundários, tendo obras, artigos e teses já publicadas como suporte para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, os dados serão coletados em livros, sites e repositórios.

Em relação pesquisa bibliográfica, Gil (2008, p. 51), descreve que “enquanto está se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

A pesquisa documental também tem um papel fundamental nesse trabalho científico, devido ser uma fonte de informação rica e estável. Embora ela se assemelhe com a pesquisa bibliográfica, a diferença se dá ao material da fonte encontrada, Segundo Gil (2008).

Ao que diz respeito a pesquisa documental Marconi, Lakatos (2002, p. 60), esclarece que “a pesquisa documental tem como característica fonte de coleta de dados que já está restrita a documentos e escritos, isto é, pode recolher no momento em que o fato ou fenômeno ocorre reafirma os autores”.

O Artigo. 205 da Constituição Federal de 1988. Versa que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A defesa da Cidadania e dos direitos à educação das pessoas com deficiência é uma atitude muito recente na sociedade. Manifestando-se por medidas isoladas, a partir de meados deste século. Ignorando sua longa construção sociocultural, muitos são os que entendem a situação atual como resultado exclusivo de suas próprias ações ou de seus contemporâneos.

A inclusão dos estudantes com deficiências nas escolas regulares advém das políticas de Educação Inclusiva, desenvolvidas no Brasil nos últimos anos. Essas políticas visam assegurar que a escola torne-se um ambiente onde todos aprendam, independentemente de suas singularidades. Com isso, a partir do entendimento de Kolling, Nery e Molina (2016, p. 26),

“[...] a educação do campo, trata da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, indígenas, dentre outros”, abrangendo também os estudantes com deficiência, matriculadas nas escolas do campo.

Caldart *et al.* (2012) considera que a Educação do Campo não se limita apenas a educação formal e à escola, sendo que estas podem ser consideradas elementos marcantes na luta deste movimento, ela vai além, pois, apresenta a negligência com as escolas do campo e incentiva o desenvolvimento de um projeto educativo que debate com o contexto social do povo do campo, apoiado nas suas singularidades e culturas, especialmente quando se trata dos estudantes com deficiência.

Dessa maneira, os resultados dos estudos de Rabelo e Caiado (2014), revelam que o objetivo da educação do campo é possibilitar uma educação escolar ligada ao conhecimento e à cultura do povo do campo, que procura construir ações coletivas com a comunidade escolar, no sentido de qualificar o processo de ensino e aprendizagem, o qual é importante quando se refere à Educação Inclusiva e da inclusão de estudantes com deficiências nas escolas do campo.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em seu artigo 1º, considera que é preciso garantir a inclusão e aprendizagem destes estudantes no ambiente escolar, considerando as pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” Organização das Nações Unidas (ONU, 2006). Nesta perspectiva, os grandes obstáculos à aprendizagem não existem devido à pessoa ser deficiente, mas sim, por expectativas sociais em relação às suas potencialidades e das interações estabelecidas entre os sujeitos.

Desse modo, justifica-se o interesse em pesquisar acerca dessa temática, por compreender que a reivindicação pelo acesso dos estudantes com deficiência, filhos dos trabalhadores do campo a educação é justa, singular e fundamental, tem que acontecer no espaço público, e o Estado não deve apenas assegurar condições ao acesso do estudante com deficiência no contexto escolar, mas também, garantir a permanência desse estudante no ambiente escolar.

Com isso, não se pode incluir o estudante no ensino regular nas escolas do campo sem pensar em adaptações, recursos e participação ativa do indivíduo, para tanto, é preciso que todos

os setores escolares se interligam, promovendo uma inclusão escolar conforme a realidade dos estudantes com deficiência que vivem no campo.

Para tal, espera-se que esta pesquisa contribua para um entendimento mais aprofundado sobre a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação do Campo, além de oportunizar mais debates a respeito da inclusão desses sujeitos no ambiente educacional sejam efetivados.

Para fundamentar teoricamente a pesquisa, teve-se como autores: Kolling, Nery e Molina (2016), Caldart *et al.* (2012), Rabelo e Caiado (2014), Porto e Duboc; (2021), Candau (2011), Ribeiro (2017), dentre outros autores. Além de documentos oficiais como: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (BRASIL, 1996); A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outros documentos oficiais citados.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Interação entre educação do campo e educação inclusiva

Para Caldart *et al.* (2012) a expressão Educação do Campo foi inicialmente nomeado de “*Educação Básica do Campo*”, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, no estado de Goiás. O movimento passou a ser nomeado de Educação do Campo, a partir dos debates realizados no Seminário Nacional, que aconteceu em 2002 em Brasília e reconheceu-se na II Conferência Nacional em 2004.

Contudo, Santos, Vizolli e Stephani (2016) consideram que a Educação do Campo surgiu desses debates e das angústias dos movimentos sociais, que reivindicavam uma educação básica direcionada para os sujeitos do campo e o que lhe concerne, fora deixado pelo Estado. O enfoque central desses movimentos eram os trabalhadores do campo, que eram ameaçados por grandes latifundiários e agronegócios; e, também, constituídos pelas frentes sindicais do campo. Com isso, os movimentos pela educação do campo lutavam para trazer as Políticas Públicas para o contexto social do campo.

A Educação do Campo objetiva reafirmar e reconhecer a identidade do sujeito do campo, levando para a sala de aula a realidade vivida pelos estudantes, concedendo aos mesmos os protagonismos de suas próprias histórias, ou seja, evidencia-se como sendo uma luta dos povos do campo por políticas públicas que assegurem o direito à educação, isto é, uma educação no e do campo, para Caldart (2004, p. 149 – 150): “no: o povo tem direito a ser educado onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Para Santos, Vizolli e Stephani (2016), o Movimento pela Educação do Campo se opõe ao abandono das escolas rurais pelo Estado, causando o fechamento das mesmas. Desse modo, surgiu uma nova percepção de escola, que se contrapõe à "escola tradicional" e o que ela ensina. Vale a pena acrescentar que, desde que foi criada pelas lutas dos movimentos sociais, até este momento não é vista pelas políticas públicas do modo como deveria ser, uma vez que foi criada por diversas lutas e como uma crítica à realidade da educação do campo vivia e vive no Brasil.

Inclui-se também a Educação Inclusiva, pois, essa modalidade prevê a inclusão de pessoas com deficiências e meios para assegurar sua permanência na educação regular, garantido a elas o direito de aprender. Sendo assim, os estudantes com deficiência das escolas do campo têm o direito social de ser beneficiados por essa modalidade.

Com isso, é necessário repensar e construir uma Educação do Campo que estabeleça uma oportunidade de interface com a Educação Inclusiva, ampliando a participação de todos os estudantes nas instituições de ensino regular, principalmente dos grupos sociais tradicionalmente excluídos das escolas, por meio de uma abordagem direcionada para o sujeito e suas peculiaridades, objetivando a satisfação pessoal, inserção social e o seu crescimento.

O esforço para a construção de uma educação direcionada para escolas públicas inclusivas no campo deverá abrir meios para conquistar melhorias de vida, tendo um modelo mais igualitário e justo para todas as pessoas que vivem no campo. Para Porto, Duboc e Ribeiro (2021) a Educação Inclusiva no campo é um desafio, tendo em vista que evidencia uma necessidade de analisar coletivamente a efetivação e a implantação das políticas do campo, na sua relação com a inclusão das pessoas com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) considera.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Para Rabelo e Caiado (2014) esse documento comunica-se com a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, objetivando a efetivação da política inclusiva, visto que a inclusão na Educação do Campo se inclui, assim, em uma perspectiva em que se interliga diferença e diversidade, compreendendo que diferença não representa desigualdade, porém um alargamento da riqueza cultural que delimita cada ser humano e de cada grupo que vive no

campo. Em consonância com essa perspectiva, Candau (2011, p. 128) afirma: “o que estamos querendo trabalhar é, simultaneamente, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na sociedade”.

Além do processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos espaços escolares, a valorização desses sujeitos perpassa pela mudança metodológica e pedagógica, garantindo o direito da aprendizagem.

Ribeiro (2017) afirma que.

Esse direito de estar incluído nas instituições educacionais e de aprender é assegurado pelo ordenamento jurídico brasileiro desde a Carta Magna até os documentos que compõem o ordenamento infraconstitucional. Tal direito está amparado também em acordos internacionais, a exemplo, das Declarações de Jomtien, 1990, e de Salamanca, 1994, além, da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2007, resultantes de fóruns mundiais de discussão sobre essa temática, das quais o Brasil foi signatário (RIBEIRO, 2017, p. 25).

Os estudantes com deficiência possuem o direito de ter uma vida social e escolar, e, de constituir suas próprias escolhas. Com isso, é necessário compreender que o processo por qual se análise e se concebe a inclusão nas escolas do campo está relacionado a muitos fatores, pois, além da existência de estudantes com deficiência, nessas escolas, ainda é essencial viabilizar aperfeiçoamento na infraestrutura, melhorando a acessibilidades arquitetônicas para esses estudantes, além da necessidade de uma boa formação inicial e continuada dos professores e aprimoramento de suas práticas pedagógicas, direcionadas para a inclusão dos estudantes com deficiência.

Ribeiro (2017) considera que as práticas precisam ser pedagógicas, ou seja, mediadas por processos formativos e expectativas desses professores, pelos espaços e tempos escolares, pela organização do trabalho pedagógico dessas escolas do campo e não apenas se constituam como práticas docentes.

Assim, para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do campo, é imprescindível descrever sobre a relevância das práticas docentes, no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, se insere a questão da prática docente dos professores nas escolas do campo, abordada no subtítulo seguinte.

2.2 Prática docente na inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do campo

Na educação especial na perspectiva inclusiva os sujeitos-alvos são estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência e altas habilidades/superdotação. A recomendação política atual tem delimitado as matrículas desses estudantes nas classes comuns

do ensino regular, com Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser integralizado, preferencialmente, nas Salas de Recurso Multifuncional (SEM), no contraturno, de forma complementar e suplementar; ou seja, não substitutivo à escolarização. Na esfera das escolas do campo, disponha que os recursos, os serviços e o AEE estejam construídos com base nas “diferenças socioculturais” das populações advindas do campo (BRASIL, 2008).

Em relação a inclusão, Brasil (2002), recomenda que as escolas do campo têm de adequar seu projeto institucional às diretrizes da educação especial. Brasil (2008), reafirma tal afirmativa, determinando que os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência e altas habilidades/superdotação, provindos do campo, tenham acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino.

Para Caiado e Meletti (2011, p. 103) no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do campo o objetivo do atendimento é garantir às “especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mais também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo”.

Nessa perspectiva, Matos (2015) considera que.

A presença de estudantes com deficiência em sala de aula do ensino regular exige mudanças na organização do trabalho pedagógico do docente à medida que se torna necessário desenvolver ações para garantir a participação dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem (MATOS 2015, p. 103).

Percebe-se que a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do campo perpassa por dois elementos, a saber: o planejamento do trabalho pedagógico e as ações que serão desenvolvidas, na perspectiva de proporcionar que as práticas inclusivas realizadas com estes estudantes são efetivamente pedagógicas. Este processo de inclusão necessita de muita reflexão e implementação de dinâmicas próprias, pertencentes ao processo educativo, em corresponsabilização entre os professores, gestores e comunidade escolar. Porto, Duboc e Ribeiro (2021) afirma que.

A inclusão destes estudantes deve partir do entendimento de que a prática pedagógica desenvolvida seja articulada com a teoria, comprometida com a razão de ser do trabalho educativo e pautada em um projeto transformador, que leve em consideração, sobretudo, a dimensão social presente no contexto campestre (PORTO; DUBOC; RIBEIRO, 2021, p. 122).

No contexto de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do campo os docentes devem usarem de estratégias diversificadas e adaptadas à realidade destes estudantes, visto que não se obtém reestruturação dos conhecimentos e dos modos de atuação, sem

considerar os seus saberes, experiências de aprendizagens, as relações sociais presentes na escola, arredores e o intercâmbio de vivência que permeiam o contexto da inclusão.

Nesse sentido, é concebível mudar a realidade educacional, através do desenvolvimento de práticas docentes que colaboram para a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas do campo, de forma que estejam asseguradas condições plenas para aprendizagem.

Para Mantoan (2009) o processo de inclusão requer das escolas novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir das mudanças e procedimentos pedagógicos dos docentes e das instituições de ensino. Para tal, é preciso afastar-se do conservadorismo de suas práticas e ir em direção a uma educação que interessa em atender às particularidades de todos os estudantes.

Ressalta-se que a inclusão de estudantes com deficiência na Educação do Campo demanda uma urgente mudança no atual paradigma educacional, precisando mudar o pensamento de toda a escola, no sentido de valorizar o saber construído pelo aluno e que toda a comunidade escolar esteja aberta ao diálogo e às novas concepções de aprendizagem (PORTO; DUBOC; RIBEIRO, 2021, p. 122).

É preciso que os docentes não foquem nas limitações, mais sim, nas potencialidades dos estudantes, de maneira que seja reconhecida que são sujeitos participativos de um lugar singular que, apesar de permeado pela negligência, tem várias perspectivas de promover uma formação de qualidade, que garanta o acesso a condições melhores de vida.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva dispõe que os sujeitos com qualquer tipo de deficiência estejam incluídos no ambiente escolar, assegurado o acesso à educação e o direito de aprender, sem discriminação, em vista disso, a inclusão na Educação do Campo se põe em uma dimensão de interligar diferença e diversidade, compreendendo que a diferença não designa desigualdade, mas um alargamento da riqueza cultural que limita cada sujeito e grupo que vive no campo.

Desse modo, o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas do campo perpassa pela mudança do modelo pedagógico e metodológico, garantido o seu direito à aprendizagem ao longo da vida. As práticas precisam ser pedagógicas, ou seja, mediadas por processos formativos e expectativas dos professores, pelos espaços e tempos escolares, pela organização do trabalho pedagógico dessas escolas do campo e não apenas se constituam como práticas docentes.

Por fim, é necessário repensar e construir uma Educação do Campo que estabeleça uma oportunidade de interface com a Educação Inclusiva, ampliando a participação de todos os

estudantes nas instituições de ensino regular, principalmente dos grupos sociais tradicionalmente excluídos das escolas, por meio de uma abordagem direcionada para o sujeito e suas peculiaridades, objetivando a satisfação pessoal, inserção social e o seu crescimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 9 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: conselho nacional de educação câmara de educação básica - resolução cne/ceb 1, de 3 de abril de 2002. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Edições da Câmara, 35. ed. 2012.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 6 de jun. 2021.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240- 255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 6 de jun. 2021.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: 20 ANOS DE SILÊNCIO NO GT 15. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p. 93-104, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/abstract/?lang=pt> Acessado em: 01 de fevereiro de 2023.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, p. 29 – 55.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2002.

MATOS, A. P. da S. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB**. Salvador: 2015, p. 103, 119. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17728/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Aline%20Pereira%20da%20Silva%20Matos.p df](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17728/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Aline%20Pereira%20da%20Silva%20Matos.p%20df). Acessado em: fev. 2023.

MANTOAN, J. B. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky**. In: Encontro de Formação de Professores e Profissionalização Docente. 02, 2009, Alagoas. Anais do Encontro de Formação de Professores e Profissionalização Docente. Alagoas: Debates em educação, 2009. p. 333 – 352. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf209/3298_1675.pdf. Acessado em: Fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

PORTO, K. S.; DUBOC, M. J. O.; RIBEIRO, S. L. **Educação do Campo e Inclusão de estudantes com deficiência: percepções e práticas docentes**. Educação em Foco, ano 24, n. 42 - jan./abr. 2021 - p. 110 - 133 | e-ISSN-2317-0093 | Belo Horizonte (MG). Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4836>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

RABELO, L. C. C.; CAIADO, K. R. M. Educação Especial em Escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá. **Revista Cocar**, Belém, n.15, março 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/336>. Acessado em: fev. 2023.

RIBEIRO, D. T. Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional. 2012. 200. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136453>. Acessado em: fev. 2023.

RIBEIRO, S. S. Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25206>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

SANTOS, T. F.; VIZOLLI, I.; STEPHANI, A. D. Desvelando cercas: um olhar sobre a Educação do Campo no Sudeste do Tocantins. **Rev. Brasil. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 381-401, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2765/9305>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

CAPÍTULO 20

AUTISMO, INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES¹⁸

Gustavo Ferreira dos Santos
Renata Machado de Assis

RESUMO

Este artigo é parte de pesquisa desenvolvida sobre a formação dos profissionais de Educação Física que trabalham com autismo. Para isso, foi preciso compilar e analisar a produção bibliográfica existente sobre o tema, especificamente sobre autismo, inclusão, formação profissional e atividades físicas destinadas aos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresenta-se, portanto, um estudo teórico sobre o assunto, perpassando por fatos históricos até o momento atual em que a educação inclusiva se tornou uma realidade, mas que nem sempre ocorre conforme prevista, devido às condições de espaço físico, capacitação de profissionais, materiais, cumprimento da legislação, dentre outros. Na área de Educação Física isso não é diferente, e exige dos profissionais conhecimentos ampliados, mas também específicos, sobre o autismo e sobre as possibilidades de atividades físicas que contribuam no desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e motor dos indivíduos com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão. Atividades físicas. Formação profissional. Educação Física.

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo não se pretende propor conceitos nosográficos do autismo, e sim, nortear o leitor a um conhecimento prévio, bem como a história de sua conceituação de acordo com autores pioneiros e contemporâneos. Assim, ressalta-se a importância de conhecer minimamente as definições e as características que norteiam o tema autismo, para que não se chegue a uma noção pré-conceitual do termo, que eventualmente sucede de apedeutas pois, não obstante, as dificuldades advindas da deficiência ainda existem:

variáveis como raça, nível sócio-econômico, grau de escolaridade, idade e sexo contribuem para dificultar, ainda mais, a participação social dessas pessoas, cerceando direitos e dificultando-lhes o acesso à saúde, à educação, ao trabalho, à cultura e ao lazer (VIANA; CAMINO; LARRAIN, 2008, p. 1).

Tais atitudes preconceituosas podem advir da falta de conhecimento sobre o tema, e essas barreiras devem ser quebradas diariamente, de modo a compilar conhecimento e garantir uma boa convivência dos deficientes autistas em meio à sociedade.

¹⁸ Publicação financiada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí, Goiás, Brasil. Vinculação: grupo de pesquisa do CNPq – Núcleo de Estudos Sociedade Educação e Cultura (Nesec).

É resguardado legalmente o acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular, mas as condições em que isso se concretiza nem sempre são as previstas. No mesmo sentido, a formação dos profissionais que deverão lidar com essa realidade escolar, por vezes, não atende às demandas e necessidades.

Especialmente no campo da Educação Física, a formação do profissional que trabalhará com os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) precisa ser debatida e aperfeiçoada, de modo a cumprir com os objetivos desta disciplina em ambientes inclusivos. A prática de atividades físicas para este público propicia melhora em seu desenvolvimento, estimulando suas potencialidades e capacidades.

2. AUTISMO E INCLUSÃO

Apesar da inclusão ser um tema de certa forma recente, a exclusão existe desde os primórdios. O que é diferente ainda gera alguns tipos de reação que remetem à exclusão.

Esse tipo de exclusão ainda se faz presente na atualidade, pois,

embora se viva um tempo em que os avanços na legislação, as descobertas da ciência e o desenvolvimento da tecnologia fazem promissor, promessa de uma sociedade acessível a todos, as pessoas com deficiência permanecem experimentando uma realidade de exclusão social – são reconhecidas como iguais, têm direito à Educação e ao trabalho, mas permanecem em condições sociais desvantajosas, sofrendo discriminações na sociedade (VIANA; CAMINO; LARRAIN, 2008, p. 6).

Isso ressalta a importância da constante conscientização, visto que o que é desconhecido pode causar diferentes reações.

A expressão autismo tornou-se importante denominação “na nomenclatura médica e psicológica, e tem dois nomes ligados aos estudos pioneiros: o pediatra austríaco Hans Asperger e o psiquiatra austríaco Leo Kanner” (DIAS, 2015, p. 308), e se intitula com o termo “etiqueta”. Portanto, a bibliografia encontrada sobre o tema se refere em sua maior parte aos estudos de ambos os autores. A primeira obra de Asperger, nomeada *A psicopatia autista na infância*, foi publicada em 1944, e a primeira obra de Kanner, intitulada *Distúrbios autísticos de contato afetivo*, foi divulgada em 1943 e teve maior prestígio e visibilidade em curto prazo comparada à obra de Asperger (DIAS, 2015).

De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 4), “o autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida”. Os autores ainda se referem à informação da Organização das Nações Unidas (ONU), de que o autismo é mais comum do que o câncer, a diabetes e a Aids, acometendo em todo o mundo cerca de 70 milhões de pessoas.

Conforme Bettelheim, citado por Coelho (2017), no início do século XX o termo autismo foi utilizado, pela primeira vez, pelo psiquiatra Paul Eugen Bleuler. O termo em si foi usado para classificação de um sintoma secundário da esquizofrenia, e para tal o termo “autos” foi empregado, que significa “si mesma” na linguagem grega, comparando aos esquizofrênicos que vivem de forma isolada e deixam de lado quaisquer contatos com o mundo. E como afirma Dias (2012, p. 308), “os sintomas essenciais dos esquizofrênicos das crianças autistas podem ser englobados sob um comum denominador: uma ruptura das relações entre eles e o mundo exterior”.

Coelho (2017) nomeia o médico psiquiatra americano Leo Kanner como quem caracterizou, pela primeira vez, os comportamentos autistas e denominou de “Síndrome do Autismo”, em 1943, tanto a síndrome como seu conjunto de comportamentos e as perturbações que lhes são de origem.

O psiquiatra Kanner retrata as características observadas em seus onze pacientes, descrito em seu primeiro trabalho, e demonstra que as diferenças individuais com base no grau de distúrbio, as manifestações e os traços específicos refletem que

essas características formam uma única “síndrome”, nunca antes mencionada, que parece ser bastante rara e provavelmente mais frequente do que o indicado na exiguidade dos casos observados. É bem possível que algumas dessas crianças tenham sido vistas como oligofrênicas ou esquizofrênicas. Na verdade, diversas crianças de nosso grupo nos eram apresentadas como idiotas ou imbecis, sendo que uma delas ainda reside em uma escola estadual para oligofrênicos e duas outras foram previamente consideradas esquizofrênicas (KANNER, 1943, p. 242, grifos do autor, tradução nossa).

O autor considera que as incapacidades de se relacionar socialmente de maneira comum estão presentes desde o começo da vida, e em seus diagnósticos que partem também de relatos dos pais que se referem a seus filhos como:

“autosuficientes”; “que vivem como que dentro da concha”; “que são mais felizes quando as deixam sozinhas”; “totalmente absortas de tudo que lhes diz respeito”; “dando a impressão de silenciosa sabedoria”; “falhando no desenvolvimento da cota normal de consciência social”; “agindo quase como que sob hipnose” (KANNER, 1943, p. 242, grifos do autor, tradução nossa).

Outra característica do autismo identificada por Kanner (1943) foi o retardo da aprendizagem da fala, o que geralmente levava os pais, na época, a pensarem que os filhos tinham alguma deficiência na expressão oral. E sobre as crianças que foram consideradas surdas, por serem necessárias várias repetições de algumas perguntas na tentativa de se obter das crianças alguma resposta, compreendeu-se que todos esses impedimentos que existem nas limitações autísticas possuem a finalidade de cumprir com “uma toda-poderosa necessidade de

não serem perturbadas. Tudo que vem de fora até a criança, tudo que muda seu clima externo e mesmo interno representa uma espantosa intrusão” (KANNER, 1943, p. 244).

Dias (2015, p. 308) retrata que Kanner “recorta um quadro cujo termo autista indica uma estrutura anormal da personalidade da criança e uma caracterização que sublinha o isolamento e a forte resistência em estabelecer contato afetivo-social”. Esses aspectos, para Kanner, assim como a esquizofrenia, comprometem o relacionamento com outras pessoas e a criação de estereótipos. No entanto, “para ele, o autista não estabelecia contato com a realidade desde o início da vida e não apresentava pensamentos fantasiosos, diferente da esquizofrenia infantil em que o rompimento com a realidade externa ocorreria depois do terceiro ano de vida” (DIAS, 2015, p. 308).

Kanner (1943) traça algumas características autísticas que são observáveis desde o período neonatal e refere-se à postura que as crianças consideradas normais possuem já em seu quarto mês de vida, pois seguidos aos estímulos de serem carregados nesta idade, os bebês já emitem expressões faciais de forma consciente e se preparam posturalmente para serem carregadas, fato que causava espanto às mães das crianças pacientes de Kanner, que:

nunca manifestavam antecipadamente uma postura preparatória para serem carregadas. Um pai lembrou-se que sua filha (Bárbara) não mudou nem um pouco, durante anos, sua fisionomia ou posição, quando os pais, ao chegar em casa depois de algumas horas de ausência, aproximavam-se do berço falando com ela e tomando-a nos braços (KANNER, 1943, p. 242, tradução nossa).

O autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é considerado, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª Edição (DSM-5), como um transtorno que identifica nos diagnosticados prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e interação social, agregado a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, prejudicando o funcionamento diário desses sujeitos desde os primeiros anos de vida (AAP, 2014).

Esse transtorno, de acordo com o manual (DSM-5), é considerado como espectro, pois sua manifestação pode variar de acordo com a gravidade da condição autista, o nível de desenvolvimento e a idade cronológica, sendo que a confiabilidade dos diagnósticos perpassa por uma equipe multidisciplinar, reconhecendo tanto o olhar clínico, a história do cuidador e o auto relato (se possível), pois em relação aos obstáculos à comunicação considera-se que “déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual” (AAP, 2014, p. 97).

A característica principal do autismo infantil foi estipulada como “comprometimento na esfera social e de comunicação, de início precoce” como expõe Coelho (2017, p. 3), critério amplamente aceito pela comunidade científica, criado por Ruther e Schopler em 1978.

Conforme o manual da *American Psychiatric Association* (AAP), os sintomas do autismo são observados entre o 12º e o 24º mês de vida, porém não é uma regra, pois tais sintomas podem ser observados antes do primeiro ano de vida. Caso os retardos no desenvolvimento sejam graves, devem ser consideradas também a perda de habilidades sociais e linguísticas. Cabe salientar que o transtorno do espectro autista não é degenerativo, portanto, a aprendizagem pode ser restituída no decorrer da vida (AAP, 2014).

A educação inclusiva é assegurada por diversos documentos, em níveis internacionais e nacionais. A Declaração de Salamanca, de 1994, postula que as crianças têm direito à educação e à oportunidade de acessar e obter a aprendizagem, com acesso às escolas de ensino regular, e que estas instituições de ensino devem se adequar por meio de pedagogias específicas, centradas no indivíduo, para conseguir suprir suas necessidades (ONU, 1994).

A Constituição Federal garante que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, art. 5). Esta constituição postula que:

a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988, art. 96).

Esses direitos são resguardados também às pessoas com deficiências, sejam físicas ou mentais. Sobre isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96 apresenta que:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 20).

A educação especial vem institucionalmente sendo citada em documentos regulamentares da educação no Brasil desde a década de 1990, e observam-se avanços no que diz respeito à educação para todos.

A preocupação em respaldar as pessoas com deficiências no que se refere ao acesso às instituições de ensino, direito à liberdade, segurança, direito à vida, à saúde e, em destaque, à educação inclusiva, estão presentes em diversos documentos oficiais, sendo eles internacionais e nacionais. Contudo, tratar de inclusão vai muito além do que simplesmente se amparar nas leis existentes. Trata-se de um processo muito mais amplo e que demanda organização política, econômica e estrutural de um país.

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

A busca pela inclusão de diversas deficiências na escola regular é um assunto que advém de muita luta por parte de pais e militantes da inclusão, com o autismo não é diferente e atualmente lutas e conquistas da classe estão presentes em diversos debates sociais, políticos e educacionais.

A proposta de educação inclusiva que caracteriza a educação para todos, surge da inclusão social que emerge “de um movimento mundial que luta contra a exclusão social de grupos minoritários, que sempre estiveram à margem da sociedade, lesados em seu exercício do direito a recursos e serviços” (ASSIS; SILVEIRA; GONÇALVES, 2008, p. 488), movimento que demonstra uma nova sociedade, democrática, e que se preocupa em oportunizar a cidadania a todos de forma equiparada. Em relação à educação, como explicam Assis, Silveira e Gonçalves (2008), não se trata somente de ter acesso ao espaço físico, às salas de aula, é preciso ofertar vagas e propiciar a permanência com participação de todos e com qualidade nos procedimentos de gestão. Isso corrobora com a opinião de Costa (2017, p. 35), de que, “para o sistema educacional ser inclusivo, precisa atender a todos, com qualidade, buscando sempre respeitar a diversidade”.

A trajetória do processo de inclusão escolar se deu a partir da década de 1980, no Brasil, quando os alunos com necessidades especiais estudavam em escolas especiais ou em salas especiais e regulares em escolas comuns (COSTA, 2017). Assis, Silveira e Gonçalves (2008) afirmam que as escolas especiais já existiam desde a década de 1920 e que nessa época havia, no país, dezesseis instituições que ofereciam educação para alunos especiais por “uma vertente médico-pedagógica e psicopedagógica” (ASSIS; SILVEIRA; GONÇALVES 2008, p. 490). Sobre salas especiais em escolas regulares, Silva, Lucas e Moreira (2009) expõem que esse tipo de sala é caracterizado por um atendimento especializado, que pode ocorrer quando não se conseguir incluir o aluno com algum tipo de necessidade educacional nas salas de aula do ensino regular.

Para Bueno (2008, p. 8), “tanto as escolas especiais quanto as comuns podem ser espaços de segregação se, em seu interior, não forem discutidas e problematizadas as concepções de sujeito e aprendizagem colocadas em prática”. Para se entender de forma mais ampla como se dá o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com autismo, deve-se primeiramente verificar em qual ambiente escolar esse indivíduo está inserido, sendo assim, se faz necessário uma distinção entre escola regular, escola inclusiva e escola especial para que se possa prosseguir com as argumentações.

A escola de ensino regular é uma instituição que a maioria da população conhece e matricula seus filhos, pode ser pública ou privada, e oferece serviços de cunho pedagógico, contemplando a educação básica e o ensino médio. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o Estado tem o dever de oferecer o atendimento tanto para as crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, quanto para alunos neurotípicos (BRASIL, 1988).

Geralmente o discurso sobre a preparação da escola regular se vê em condições de severas críticas no que diz respeito ao trabalho inclusivo com diversos alunos especiais.

No entender de Bueno (2008), citando Imbéron (2000), a escola regular, de um modo geral, “não foi, nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de ‘normalidade’” (p. 2, grifos da autora).

Para assegurar os direitos de acesso e permanência da criança diagnosticada com TEA, teve que se instaurar, além da Constituição Federal, uma nova lei de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa nova lei teve como coautora Berenice Piana, uma mãe militante da causa autista, que nominou a lei n. 12.764, que exige das instituições de ensino o acesso “à educação e ao ensino profissionalizante” para os diagnosticados, sendo que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (p. 1).

Sobre escolas de ensino especial, essas instituições

prestam atendimento pedagógico especializado, exclusivamente para alunos com graves comprometimentos, múltipla deficiência ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas. Para a complementação do atendimento educacional especializado desses alunos há serviços de natureza terapêutica desenvolvidos por equipes multiprofissionais (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais), além de currículos funcionais e adaptações

curriculares de grande e pequeno porte, voltadas às singularidades dos grupos atendidos ou das necessidades individuais dos alunos (BUENO, 2008, p. 11).

Portanto, pode-se considerar que as escolas especiais atuam com seus alunos de maneira especializada e multiprofissional, atendendo prioritariamente aqueles com alguma deficiência, documentada por meio de laudo médico. Trata-se de instituições de ensino que adaptam a sua prática pedagógica às necessidades desses alunos. Porém, a realidade assistida é que a maioria dos pais de crianças autistas não matricula seus filhos em escolas consideradas especiais por não aceitar a condição do filho com o diagnóstico, por preconceito, ou por vergonha em aceitar e dizer que tem um filho que estuda em uma escola especial (CGC, 2015).

Além das escolas especiais, existem os

Serviços Itinerantes: na educação infantil, no ensino fundamental os serviços de apoio pedagógico especializado poderão ser desenvolvidos por professor itinerante especializado em educação especial, que participará da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avaliará e ajudará a elaborar objetivos, a delinear os conteúdos, as estratégias e procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar. [...] Cumprido ressaltar que por itinerância entende-se o profissional que percorre as escolas que atendem alunos com necessidades especiais em todas as modalidades (BUENO, 2008, p. 10).

Sobre esses serviços itinerantes, vale ressaltar que eles podem ser oferecidos tanto em escolas regulares quanto em escolas de ensino especial, o que atribui à prática pedagógica diferenças prestigiosas para o processo de inclusão.

Um dos pontos frágeis para a execução da proposta de educação inclusiva dentro do que se espera é a formação dos profissionais para trabalharem nesta realidade.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS ATIVIDADES PARA AUTISTAS

A proposta educacional ofertada pelo curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Jataí (UFJ), visa, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), “além de fortalecer a prática da Educação Física na escola, também oferecer oportunidades para a formação direcionada para outros espaços sociais” (UFG, 2015, p. 2). Em relação ao curso de bacharelado desta mesma instituição, a expectativa de formação profissional defendida em seu PPP é sob

uma perspectiva de formação crítica, capaz de assegurar um modelo de formação de profissionais comprometidos com a práxis social, atuando de forma crítica e criativa, tanto na produção como na transmissão do conhecimento, visando o bem-estar dos sujeitos e da sociedade como um todo. [...] pensar no desenvolvimento de competências significa tratar, sobretudo, da dimensão do trabalho humano como uma práxis transformadora. Isto significa, em outras palavras, capacitar os futuros profissionais para compreenderem as relações de trabalho, sua intervenção no processo produtivo e na realidade social, buscando mudanças e transformações. [...]

visa preparar indivíduos que assumam papéis sociais relacionados à vida coletiva e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades (UFG, 2013, p. 15).

Percebe-se, portanto, que os contextos formadores dos cursos de EF (licenciatura e bacharelado) são amplos, uma vez que é possibilitada a formação profissional em duas áreas distintas e que permitem aos acadêmicos e aos futuros profissionais tramitar em campos de atuação que oferecem serviços relacionados à educação e à saúde, portanto, torna-se pertinente que se realize estudos sobre a atuação profissional em suas diversas áreas.

A atuação com pessoas com necessidades educativas especiais é uma área do campo profissional e, especialmente, o trabalho com autistas precisa ser investigado. Sobre a importância da atividade física para autistas, Aguiar, Pereira e Bauman (2017) relatam que o isolamento, que é uma das características autísticas, pode trazer prejuízos, atrapalhando sua interação social e dificultando sua vida profissional.

Por meio da atividade física, os pacientes podem vencer a ociosidade e a baixa capacidade de iniciativa, desenvolvendo, assim, uma interação social mais adequada, melhora da coordenação motora e da capacidade cognitivo- emocional, além de desenvolver a consciência corporal e espaço-temporal (AGUIAR; PEREIRA; BAUMAN, 2017, p. 79).

De acordo com Aguiar, Pereira e Bauman (2017), a prevalência estimada para pessoas autistas é de dez a treze pessoas a cada dez mil indivíduos e, citando Lourenço, afirmam que a prática de exercícios físicos destes indivíduos pode atenuar comportamentos agressivos, estereotipados e de inadaptação.

Aguiar, Pereira e Bauman (2017) apresentam uma pesquisa realizada por Lourenço, que concebeu uma melhora comportamental dos indivíduos autistas que participavam de programas de abordagem motora, nos quais eram realizados exercícios aquáticos, corrida, caminhada, jogos e atividades de lazer. Os resultados demonstraram que foi possível notar uma redução de comportamentos estereotipados, antissociais e mal adaptativos, e também melhoria da força muscular, flexibilidade e equilíbrio de pessoas de dois a 39 anos diagnosticadas com TEA.

Em outro estudo realizado por Nascimento, citado por Aguiar, Pereira e Bauman (2017), verificou-se a participação de duas crianças autistas em aulas de percussão em grupo, e o resultado se apresentou na melhoria na interação social, bem como intensificação na tomada de iniciativas e diminuição de comportamentos não funcionais. As autoras ressaltam que qualquer atividade realizada em grupo favorece a interação dos indivíduos.

No entanto, Maranhão e Souza (2012), utilizando dados de Gauderer, demonstram que crianças com TEA “apresentam uma inaptidão para participar de brincadeiras em grupo ou para estabelecer relações de amizade. Geralmente, não participam de jogos cooperativos,

demonstrando pouca emoção, pouca simpatia ou pouca empatia por outras pessoas” (p. 8). Isso demonstra alguns aspectos que dificultam a atuação dos profissionais que laboram com este público. Outra relação que dificulta, conforme os autores, é que a cultura do esporte e da competição que fazem parte da história da Educação Física pode oferecer resistências à inclusão, no que se refere às pessoas que são preconcebidas como incapazes, ou menos aptas, para um bom desempenho competitivo.

Existem efeitos de melhoria do humor e motivação em pessoas com autismo que praticam atividades em meio aquático, pois realizam catarse das condições psíquicas por meio do relaxamento proporcionado pela água e satisfazem as necessidades individuais de movimento, sem falar nos processos de socialização que estão associados ao ato de aprender a nadar, desenvolvendo também aspectos afetivos e psicomotores, estimulando o sistema sensorial e proporcionando uma propriocepção natural, de forma a auxiliar as pessoas com TEA a “trabalhar situações-problemas comuns no seu cotidiano, tais como: localização espacial do corpo; sua posição; orientação; força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às demais” (SANTOS, 2014, p. 1-2).

A equoterapia é uma reabilitação realizada com cavalos, e pode ser usada no tratamento de diversas patologias ou deficiências, sendo elas motoras ou psíquicas. Analisando aspectos de relação entre ser humano e cavalo, verificou-se a “inexistência de preconceitos, pois o animal na demonstração de afetos, não leva em conta o prejuízo na aparência física da criança ou adulto” (FREIRE; ANDRADE; MOTTI, 2005, p. 57).

Em se tratando do cavalo, por ser um ser vivo, este animal também possui reações particulares e precisa de compreensão, afeto e atenção das pessoas que lidam com ele, demandando do seu montador uma estimulação que leva a pessoa com deficiência a buscar, ela própria, soluções criativas que incide em seu crescimento e desenvolvimento biopsicossocial (FREIRE, 2005). Essas terapias “podem ser consideradas como um conjunto de técnicas reeducativas que agem para superar danos sensoriais, motores, cognitivos e comportamentais, através de uma atividade lúdico-desportiva, que tem como meio o cavalo” (CITTERIO, 1991, citado por FREIRE; ANDRADE; MOTTI, 2005, p. 57).

A Equoterapia facilita a organização de esquema corporal e orientação espacial, proporciona um bom equilíbrio emocional e corporal, desenvolve a estrutura temporal e facilita a adaptação ao meio [...] Quanto aos benefícios sociais propicia maior integração com a família, com os amigos, ditos normais e com os praticantes com outros problemas, com relação aos psicológicos atua no aumento na auto-estima, autoconfiança, e autodeterminação. [...] A interação do cavalo-cavaleiro proporciona ganhos como controle de postura, normalização do tônus muscular, melhoria da

coordenação motora, redução do espasmo e estimulação tátil e vestibular (FREIRE, 2005, p. 59).

O futsal, também conhecido como futebol de salão, pode ser uma modalidade praticada pelas pessoas com autismo, porém Souza e Codogno (2015) acreditam que as adaptações precisam ocorrer de acordo com a instrução e a rotina, no que se refere ao circuito motor, e torna-se importante saber que o aluno com TEA pode apresentar dificuldades “em diferenciar a direita da esquerda, em orientar-se no espaço, em fazer discriminações auditivas e em elaborar sínteses auditivas. Apresenta, também, alterações de memórias visual e auditiva, além da má estruturação do esquema corporal” (p. 6).

O Futsal deve ser ensinado de uma forma adaptada, com um ritmo mais reduzido e sendo ensinado por etapas, desde um simples chute até dribles e posse de bola para facilitar a inclusão das crianças e facilitar para que elas consigam acompanhar e se acostumar ao ritmo e velocidade de jogo. Para melhorar o estilo de jogo pode se colocar um ou até dois jogadores a mais em cada um dos times, pois crianças portadoras de autismo normalmente se cansam mais rápido do que crianças que não são autistas e seus organismos não são sensíveis a baixos níveis de dor, com isso o espaço fica um pouco mais reduzido, o que contribui para preservar a resistência e o fôlego dessas crianças (ATTWOOD, 2002, citado por SOUZA; CODOGNO, 2015, p. 7).

Souza e Codogno (2015), citando Tomé (2007), afirmam que o profissional precisa considerar a tríade autística e realizar atividades que sejam coerentes com a realidade do aluno, para que não se corra o risco de dificultar a aprendizagem ou de causar frustração. É importante destacar que se deve escolher locais com pouco estímulo visual e auditivo para tais práticas, uma vez que o aluno pode se distrair e perder o interesse na atividade.

De acordo com Must, citado por Aguiar, Pereira e Bauman (2017), por mais que a literatura evidencie os benefícios de atividades e exercícios físicos para indivíduos autistas, é de extrema importância que esses exercícios sejam programados, pois por meio de uma pesquisa realizada, 60% de 53 pais de autistas responderam em questionário “que as crianças necessitavam de supervisão excessiva para a realização das atividades” (p. 181). Outro fator observado foi

a dificuldade dos adultos em incluir os autistas nas atividades, o que evidencia a importância de conhecer as limitações de cada criança antes de propor um plano de atividades, e também a absoluta necessidade de se educar as outras crianças para evitar discriminações (AGUIAR; PEREIRA; BAUMAN, 2017, p. 181).

Esta citação demonstra então a importância em educar as crianças típicas¹⁹, e de programar de maneira criteriosa as atividades a serem realizadas com crianças autistas,

¹⁹ Entende-se por crianças típicas ou neurotípicas, aquelas que não estão inseridas no TEA, e não possuem retardos em seu desenvolvimento motor e psíquico.

buscando sempre respeitar suas limitações e suas características, e trabalhar efetivamente em grupo de modo que se proporcione a socialização dos indivíduos autistas e típicos, criando possibilidades de aprimorar as capacidades dos profissionais em criar, de forma atenciosa, a oportunidade desses indivíduos em serem capazes de consumir sua autonomia corporal, ainda que minimamente.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Abordar temáticas como autismo, inclusão, formação profissional e Educação Física não é tarefa fácil, dada a complexidade e amplitude de cada termo. A intenção, com este texto, foi de sistematizar algumas produções encontradas sobre o tema para subsidiar o desenvolvimento da pesquisa realizada sobre a formação de professores de Educação Física que trabalham com autistas.

Em momento oportuno, os dados da pesquisa de campo serão também divulgados para que se possa aprofundar na discussão e compreensão do assunto.

Tecendo algumas considerações iniciais sobre isso, pode-se afirmar que: a inclusão é uma área de múltiplas possibilidades, mas também de contradições e dificuldades; o autismo é um dos tipos de deficiência que se apresenta de forma constante entre os alunos que frequentam o ensino regular; as condições físicas e materiais das instituições de ensino inclusivo não conseguem atender à proposta; os profissionais que trabalham com a inclusão nem sempre estão preparados para enfrentar esta diversidade; e os profissionais de Educação Física, dentre estes, precisam se conscientizar do seu papel como viabilizadores de atividades motoras, físicas e recreativas, que possam contribuir com o desenvolvimento dos alunos que têm TEA.

REFERÊNCIAS

AAP. Associação Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AGUIAR, R. P. de; PEREIRA, F. S.; BAUMAN, C. D. Importância da prática de atividades físicas para as pessoas com autismo. **Journal of Health e Biological Sciences**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 178-183, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/1147/428> Acesso em: 6 abr. 2018.

ASSIS, R. M. de; SILVEIRA, S. V. de S.; GONÇALVES, V. O. **Inclusão escolar e educação infantil: a realidade jataiense**. **Inter-ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, jul.-dez., 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5280/6181> Acesso em: 6 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. Lei n 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 de dezembro de 2012.

BUENO, É. C. da S. **Professor Itinerante: possibilidades e percalços de atuação**. UEM. Cruzeiro do Oeste-PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2114-6.pdf> Acesso em: 29 out. 2018.

CGC. **Educação especial: qual a diferença entre a escola regular e a escola regular inclusiva?** São Paulo, 2015. Disponível em: http://cgceducacao.com.br/educacao_especial/ Acesso em: 29 out. 18

COELHO, F. **Comunicação alternativa no TEA**. Curso Online. Academia do Autismo: São Pedro da Aldeia – RJ, 2017. Disponível em: <http://academiadoautismo.com.br/courses/comunicacao-alternativa/> Acesso em: 23 maio 2018.

COSTA, F. B. L. da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas**. 2017. 92 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó/RN, 2017.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 2, n. 18, p. 307-313, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9WR3H6wHtdktmJpPkyLcJYs/?lang=pt> Acesso em: 23 maio 2018.

FREIRE, H. B. G.; ANDRADE, P. R. de; MOTTI, G. S. Equoterapia como recurso terapêutico no tratamento de crianças autistas. **Multitemas**, Campo Grande-MS, n. 32, p. 55-66, ago. 2005. Disponível em: <http://www.multitemas.ucdb.br/article/view/709> Acesso em: 27 nov. 2018.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, New York, v.2, p. 217-250, 1943.

MARANHÃO, B. S. da S.; SOUZA, M. S. S. R. de. **Educação Física, Transtorno do Espectro Autístico (TEA) e inclusão escolar: revisão bibliográfica**. Universidade do Pará, 2012. Disponível em: https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.2/BRENDA_MARANHO.pdf Acesso em: 12 mar. 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca-ES: UNESCO, 1994. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf Acesso em: 05 out. 2018.

SANTOS, C. C. B. dos. Relevância da natação para autistas na melhoria da qualidade de vida. **Fiep Bulletin** [online], v. 84, article I, 2014. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/4424/8656> Acesso em: 27 nov. 2018.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, V. C. da; LUCAS, M. F. F.; MOREIRA, L. C. Classe especial e escola comum: encaminhamentos e percalços pedagógicos para inclusão escolar. In: **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina-PR, nov. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/110.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

SOUZA, P. M.; CODOGNO, F. T. de O. Importância do futsal para o desenvolvimento de crianças com autismo. **Revista Científica de Ciências Aplicadas da FAIP** [online], v. 2, n. 3, maio 2015. Disponível em: <http://faip.revista.inf.br/site/e/revista-cientifica-de-ciencias-aplicadas-da-faip-vol-2,-no-3,-maio-2015.html#tab65> Acesso em: 27 nov. 2018.

UFG. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física: grau acadêmico bacharelado**. Jataí: Universidade Federal de Goiás, 2013.

UFG. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física: grau acadêmico licenciatura**. Jataí: Universidade Federal de Goiás, 2015.

VIANA, L. M. M.; CAMINO, C. P. dos S.; LARRAIN, L. F. C. Preconceito contra pessoas com deficiência física: uma análise das concepções e práticas que permeiam o ambiente organizacional na visão dos profissionais de Recursos Humanos. In: **XXXII Encontro da Anpad**. Rio de Janeiro – RJ. 6 a 10 setembro de 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/GPR-A2775.pdf> Acesso em: 15 mai. 2018.

CAPÍTULO 21

“SE ESSA RUA FOSSE MINHA”: TRILHAS URBANAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM BELO HORIZONTE²⁰

Natália Fernanda Sotero Silva
Rogéria Cristina Alves

RESUMO

A proposta do presente artigo é apresentar o projeto de pesquisa “*Se essa rua fosse minha*”: o mapeamento dos espaços de memória de uma cidade educadora a partir das relações étnico-raciais. Desenvolvido no âmbito do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação (FaE/Campus BH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), o projeto pretende efetuar o mapeamento dos espaços de memória, na cidade de Belo Horizonte, a partir da perspectiva educacional da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Para tal, alicerça-se em conceitos teóricos como lugar de memória e alfabetização histórica e cartográfica. Neste ínterim, o projeto também se insere no hall dos estudos sobre o Patrimônio Cultural Brasileiro, por ter como objeto bens de natureza material ou imaterial que fazem referência à identidade, à ação e à memória de um dos principais grupos formadores da sociedade brasileira: a população negra.

PALAVRAS-CHAVE: Lugares de Memória. Educação das Relações Étnico-Raciais. Belo Horizonte.

1. INTRODUÇÃO

“Como chamar de objeto religioso, onde tudo é religião ou objeto de arte, onde tudo é arte? Tudo é culto: culto do mundo.”
(AS ESTÁTUAS TAMBÉM MORREM, 1953, n.p)

É de amplo conhecimento um movimento ocorrido no mundo ocidental, que tem questionado e repudiado publicamente monumentos e estátuas que prestam homenagens à sujeitos históricos, cujas ações passadas estiveram ligadas ao escravismo, ao racismo e ao genocídio da população negra. Essas estátuas que foram consideradas símbolos de memória e mesmo da história de diferentes lugares e populações também estão morrendo — para fazer referência e contraponto ao famoso documentário francês, “As estátuas também morrem” (*Les statues meurent aussi*), de 1953. Produzido no intuito de refletir sobre a exposição e apropriação de artefatos de arte de origem africana, em diferentes museus europeus, o documentário lança uma crítica sobre as percepções construídas sobre tais objetos — que foram totalmente descontextualizados de sua origem e significados originais. Desta forma, o que prevalece naquelas exposições são visões europeias e capitalistas sobre as sociedades africanas. A morte

²⁰ Projeto financiando, parcialmente, com recursos do Edital 05/2020 do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa - PAPq /UEMG, da Universidade do Estado de Minas Gerais.

de tais objetos se daria justamente neste processo de omissão e mesmo negação da identidade, ação e memória dos grupos sociais que as produziram.

A situação contemporânea de derrubada de estátuas históricas, contudo — embora também marque a morte destes objetos e dos aspectos do passado que eles valorizam — é fruto da reação de um movimento popular, que milita contra o racismo e que não considera mais pertinente a destinação de lugares públicos de memória, a determinados sujeitos. O debate que tal situação tem suscitado talvez ainda não tenha alcançado uma reflexão fundamental: não se trata de uma negação sobre a existência de fatos do passado, mas sim, de uma ressignificação sobre a definição do ato de prestar homenagens à sujeitos que foram racistas e que alimentaram o escravismo e a morte de africanos e seus descendentes. São vozes populares que veem e questionam o lugar de memória destinado a estes sujeitos no mundo atual. As análises sobre esta situação caminham em direções várias, mas uma questão essencial permanece: como a memória das populações negras e afrodescendentes são valorizadas nos espaços públicos? Há lugares de memórias destinados a este grupo étnico-racial? Essa reflexão vai de encontro à perspectiva educacional que os espaços públicos exercem sobre a população, especialmente enquanto espaços de memória. E é também nesta perspectiva que o projeto de pesquisa “Se essa rua fosse minha [...]” se insere.

O título deste projeto remete a uma antiga cantiga de roda que atravessa o tempo e marca as brincadeiras de diferentes gerações de crianças brasileiras. Uma leitura mais aprofundada desta mesma cantiga convida a pensar sobre os usos dos espaços públicos pertencentes a uma cidade. Afinal, os espaços públicos, em especial aqueles destinados à preservação da memória dos diferentes grupos sociais que constituem uma cidade, representam todos estes sujeitos? Há uma valorização pública materializada em monumentos, estátuas e outras formas de homenagem à memória da população negra e afrodescendente?

A proposta deste projeto é repensar essas questões a partir de um ponto fulcral para a área educacional: a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais, Lei de nº 9.394/96, em seu artigo 26:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
§ 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 1996, p. 16).

A percepção do espaço físico e cultural de uma cidade a partir de uma leitura calcada na educação das relações étnico-raciais visa suprir uma demanda por materiais e projetos educacionais que sejam comprometidos com a promoção de uma educação antirracista e promotora de igualdade racial. Premissas essas que estão presentes em quatro das dez competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; e responsabilidade e cidadania.

O espaço geográfico eleito para essa investigação é a cidade mineira de Belo Horizonte. Fundada em 12 de dezembro de 1897, a capital mineira atualmente é uma das dezesseis cidades brasileiras participantes da Associação Internacional das Cidades Educadoras — movimento que teve início em 1990, com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. Uma cidade educadora:

[...] é aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano (SITE EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, 2023, n.p).

Espaços públicos de memória são compreendidos nesta proposta como museus, centros culturais e de memória, arquivos, ruas, praças, parques, edificações e monumentos, tendo por base o conceito de *lugar de memória* cunhado por Pierre Nora (NORRA, 1993). De acordo com informações da Prefeitura Municipal (PBH), Belo Horizonte possui mais de 11,3 mil ruas e quase 300 avenidas. Possui também 790 praças, 74 parques, mais de 30 museus e centros de memória públicos e 1 arquivo público municipal. São mais de 150 monumentos, segundos inventários realizados pela prefeitura de Belo Horizonte. Mas de acordo com a pesquisadora de patrimônio cultural e historiadora Nila Rodrigues Barbosa, apenas 3 destes monumentos prestam homenagem à cultura afro-brasileira (BARBOSA, 2018).

Alguns estudiosos podem argumentar que Belo Horizonte é uma cidade republicana por excelência, sem passado escravocrata — afinal, quando foi fundada, já fazia mais de nove anos da assinatura da Lei Áurea, que, em 13 de maio de 1888, pôs fim ao regime de escravidão. Mas tal fato não a isenta da presença da população negra. Tão pouco libera a capital mineira da responsabilidade com a história pública sobre a memória da população afrodescendente. Minas Gerais é o terceiro estado com maior presença da população negra no Brasil (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), 2013) e nos últimos seis anos, a população mineira declarada preta e parda cresceu 40,9% e 7,3%, respectivamente (PNAD, 2019). Quando o foco é concentrado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, a diferença fica ainda maior,

com 63,2% das pessoas se declarando pretas ou pardas em 2014, e 36,4 como brancas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014).

Outro fator que deve ser levado em consideração é que os arredores da capital mineira e o interior do estado, principalmente nas antigas áreas de mineração de ouro, são históricos a presença da população negra. É também perceptível e fundamental as raízes africanas na cultura, na arte popular, na gastronomia, nos costumes e na língua portuguesa. Em contrapartida, é preciso ressaltar que um estudo inédito realizado pela Comissão Especial de Estudo do Genocídio da Juventude Negra e Pobre da Câmara Municipal de Belo Horizonte, em 2018, apontou que 70% dos jovens assassinados na capital mineira são negros — o que torna a cidade, a 11ª capital que mais mata jovens negros em todo o país. Os números se referem a 2010, ano do último levantamento sobre a violência homicida, que se tornou uma realidade em todo o país, e mostram a capital mineira à frente dos municípios do Rio de Janeiro (20ª) e São Paulo (27ª). Neste sentido, a formulação e implementação de políticas públicas de preservação da vida, melhoria de condições socioeconômica e que também valorizem a história e cultura afro-brasileira se fazem urgentes.

O que se propõe neste projeto é a construção de uma cartografia dos espaços de memória que fazem referência à população negra, de modo a criar roteiros e passeios educacionais que possam retratar a história e a memória dessa parcela da população brasileira — que segundo dados do IBGE, é a maioria no Brasil. Objetiva-se, desta forma, contribuir através de uma ação educativa, para a valorização, preservação e conservação da história e cultura afro-brasileira. A cartografia proposta destes espaços terá uma função educativa que coaduna com as premissas educacionais para a diversidade, formação cidadã e a ecologia dos saberes (SANTOS; MENESES, 2010). Outrossim, este projeto também aborda a perspectiva do patrimônio cultural brasileiro, por comprometer-se em apontar e a criar itinerários educativos, que envolvam as edificações e espaços destinados às manifestações de memória e história da população afrodescendente das Minas Gerais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta de trabalho com a cartografia etnográfica, com vistas à construção de ferramentas educacionais, sob a forma de trajetos e rotas culturais de visitação, tem por objetivo principal, trabalhar de forma efetiva a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais — em seus artigos já mencionados. E também promover a construção de uma alfabetização histórica e geográfica

para estudantes, a partir do conhecimento do território urbano e valorização da história e culturas africanas e afro-brasileiras. E neste sentido, concorda-se com Milton Santos:

Um lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (SANTOS, 2000, p. 114).

Outro conceito chave neste estudo é "lugar de memória", compreendido a partir da definição do historiador Pierre Nora, segundo a qual:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados, nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Se vigilância comemorativa, a história depressa os vareia. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É neste vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva (NORRA, 1993, p. 13).

Contudo, o reconhecimento sobre determinados espaços enquanto lugares de memória não é o bastante para defini-los e conservá-los. Neste sentido, a busca por espaços públicos dentro da cidade de Belo Horizonte, que se configurem enquanto lugar de memória e que retratem a população negra é um desafio duplo. Primeiramente, é preciso reconhecer tais espaços, para além dos três monumentos que prestam homenagem à população afrodescendente na capital, que são: a estátua de Iemanjá, colocada na Lagoa da Pampulha em 1982; uma estátua do Preto Velho, no bairro Silveira, também colocado lá há mais de 30 anos; e a escultura feita para Zumbi dos Palmares em 1995, que fica na Avenida Brasil, perto da Praça Floriano Peixoto. E em segundo lugar, é preciso refletir e problematizar como tais lugares estão sendo definidos e conservados nos diferentes contextos sociais.

A definição, reconhecimento e conservação dos lugares de memória são permeados por relações de poder, tensões e conflitos. Decerto que há uma valorização das obras e práticas culturais que retratem as classes e ideologias dominantes, em detrimento daquelas que retratam as classes subalternizadas. Neste sentido, os roteiros "etno-cartográficos" que serão criados também poderão ser percebidos como referências culturais, na medida em que:

[...] referências são edificações e são paisagens naturais. São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado [...]. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentido de identidade, são o que se chama de raiz de uma cultura (IPHAN, 2000, n.p).

E por fim, ressalta-se que esta proposta de trabalho é gestada a partir dos princípios da Ecologia dos Saberes. No livro "Epistemologias do Sul", o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe uma reflexão acerca das formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, que foram relegados à subalternidade pelo processo de colonização. A alternativa oferecida pelo sociólogo, na atualidade, para contrabalancear essa disparidade é a perspectiva da ecologia dos saberes — que propõe um diálogo horizontal entre as formas de conhecimento. Deste modo, acredita-se que essa proposta valoriza e contempla as histórias e culturas afro-brasileiras, de modo a "dar voz" a tais histórias e culturas, contribuindo para a construção de uma proposta educacional que se propõe ao diálogo horizontal entre as formas de conhecimento e valorização da memória e história de diferentes grupos étnico-raciais. Desenvolve-se e aponta-se algumas possibilidades de trabalho educativo, a partir da identificação de um itinerário educativo pelo hipercentro da capital mineira.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada pelos pesquisadores e participantes envolvidos neste projeto os expõe como transeuntes, prevendo além da pesquisa bibliográfica sobre tais espaços de memória, um deslocamento a pé pelos locais aventados, com a produção de registros fotográficos e textos instrutivos. Inspirada nas ideias de Michel de Certeau, acredita-se que tal metodologia andante, pode revelar sentidos e apropriações atribuídos ao espaço para além da ordem dominante (CERTEAU, 1994, n.p).

João Teixeira Lopes, argumenta que a metodologia andante — que será utilizada pelos pesquisadores e participantes deste projeto — desafia o medo da cidade e as gestões políticas desse medo, de modo a impor:

[...] *passo a passo*, o direito de transgredir fronteiras sociais e simbólicas, acabando com as cidades interditas, os bairros do estigma, as separações 'naturais', 'puras' e 'fixas', as abstracções do outro como excluído e marginal, a descoincidência, tantas vezes demonstrada, entre a (in) segurança subjectiva e a (in)segurança objectivamente medida. Aliás, é pela transgressão de fronteiras e pelo *mover-se na fronteira* que as legitimidades dominantes vão sendo, a diversos níveis, questionadas (LOPES, 2008, p. 78).

A proposta de um "mapeamento" de espaços de memória, a partir da perspectiva etnográfica, também encontra respaldo na metodologia de "mapear" pensada por Ingold,

segundo a qual, os lugares existem não no espaço, mas como nós, em uma matriz de movimento:

[...] seria errado, ou pelo menos enganoso, comparar o conhecimento do nativo a um mapa, há certo paralelo que pode ser traçado entre os processos de conhecer e mapear. Ambos são atividades situadas no ambiente, ambos são realizados ao longo de trilhas de circulação, e ambos se desenvolvem ao longo do tempo (INGOLD, 2000, p. 220).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresenta-se o itinerário educativo que foi pensado para visitação, com estudantes do ensino fundamental, para observação de várias questões pertinentes ao ensino de Geografia e de História, em especial. Mas há, também, possibilidades apontadas de estudo de outros componentes curriculares.

4.1 Itinerário Educativo 1: Rua Rio de Janeiro; Rua São Paulo e Museu de Artes e Ofícios

O primeiro itinerário tem como ponto de partida a visualização dos murais propostos e pintados pelo Circuito Urbano de Arte (CURA) — um festival de pintura de empenas²¹ em ruas importantes do centro de Belo Horizonte, visando difundir a arte urbana e a cultura de rua. Considera-se esta iniciativa artística uma importante ferramenta educacional, que valoriza elementos da cultura negra e afrodescendente, assim como promove a valorização da estética deste grupo populacional. Os gigantescos murais também podem funcionar como uma ferramenta de localização geo-espacial, auxiliando no processo de conhecimento e alfabetização geográfica. Um passeio educativo que contemple esta arte urbana também envolve aspectos históricos e pode servir como base para uma pesquisa educativa sobre a origem das ruas belorizontinas e de seus nomes. Afinal, conhecer o espaço em que se vive é também apropriar-se dele. Desta forma, as vias urbanas constituem-se em pontos de referência espacial, mas também funcionam como espaços públicos que retratam a memória, a história e mesmo a identidade de grupos populacionais.

²¹ As empenas são as paredes laterais de um edifício, sem aberturas (janelas ou portas), estas paredes estão preparadas a receber outro edifício encostado. São também chamadas de “parede cega” de um edifício que habitualmente é de encosto para outro edifício.

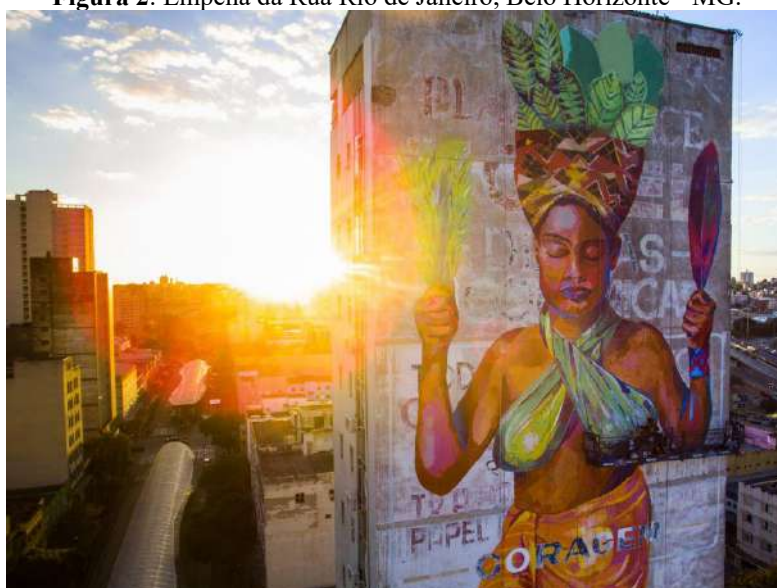
Figura 1: Mapa do Itinerário Educativo 1.



Fonte: Google Maps (2022).

Partindo-se da Rua Rio de Janeiro, o primeiro mural a ser observado está na empena do Hotel Rio Jordão. A pintura feita pela artista Priscila Amoni consiste na retratação da modelo Nath Sol, representada por uma mulher negra, que carrega duas plantas em suas mãos, unindo assim, a mulher negra com a natureza. No meio da imagem, a artista transpareceu a palavra coragem — uma reflexão sobre os aspectos ligados à concepção de gênero e raça que inevitavelmente está posta ao se retratar o corpo de uma mulher negra.

Figura 2: Empena da Rua Rio de Janeiro, Belo Horizonte - MG.



Fonte: Site do Circuito Urbano de Arte (CURA) (2021).

O segundo ponto do itinerário é a Rua São Paulo, que também possui um mural de arte urbana que pode ser incluído num roteiro educativo sobre espaços de memória da população negra e afrodescendente. Localizado na Rua São Paulo, na empena do Edifício Chiquito Lopes encontra-se o mural Híbrida Astral. Pintado pela artista Criola, conhecida por usar a arte de rua como uma ferramenta para a afirmação do empoderamento feminino negro, o mural batizado de Híbrida Astral, retrata uma mulher negra como uma guardiã dos aspectos culturais e sociais

de matriz africana, que exaltam a originalidade do povo brasileiro, valorizando a presença feminina no espaço social. Segundo a artista, a fonte de inspiração de suas obras são as culturas de matrizes africanas, tão evidentes na composição social brasileira.

Figura 3: Híbrida Astral, Rua São Paulo, Belo Horizonte – MG.



Fonte: Site do Circuito Urbano de Arte (CURA) (2021).

O Itinerário segue para o seu destino final, na famosa Praça da Estação (cujo nome oficial é Praça Rui Barbosa), onde propõe-se a visita guiada ao acervo do Museu de Artes e Ofícios (MAO). O MAO está instalado na Estação Ferroviária Central de Belo Horizonte, ao lado da Estação Central do Metrô. O rico acervo material deste Museu contempla o universo do trabalho, das artes e ofícios no Brasil, e foi criado a partir da doação ao patrimônio público de mais de duas mil peças entre objetos, instrumentos e utensílios de trabalho do período pré-industrial brasileiro. O MAO possui uma equipe educativa engajada com as questões em torno da valorização e reflexão sobre o universo laboral brasileiro e o seu programa educativo oferta visitas e “trilhas” pelo acervo, que são mediadas pelos educadores. O intuito destas ações é promover uma relação de proximidade com o espaço cultural em questão, de modo a favorecer a sensibilidade do público quanto à relevância dos objetos que contam parte da História do trabalho e dos trabalhadores no Brasil e no estado de Minas Gerais.

Figura 4: Museu de Artes e Ofícios (MAO), Belo Horizonte – MG.



Fonte: Site do MAO (2021).

No site do referido Museu é possível encontrar informações sobre o agendamento e a mediação de visitas para grupos escolares. Assim, para fechar o trajeto que se propõe no primeiro itinerário do projeto “Se essa rua fosse minha”, indica-se que os estudantes e professores que se habilitarem a trilhá-lo, agendem com o Educativo do Museu o percurso da “Trilha afro-brasileira”.

A trilha afro-brasileira promove uma reflexão sobre a importância do trabalho, das tecnologias e da cultura de origem africana e negra para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Dentre as indagações propostas pelo setor educativo, estão as questões sobre as contribuições intelectuais e culturais trazidas pelo povo negro e escravizadas que foram demandadas e incorporadas à sociedade pré-industrial brasileira. E de acordo com o próprio site do Museu:

Nesta trilha, longe de se almejar o esgotamento destas questões, pretende-se enfatizar os diversos ofícios que se estabeleceram no período em questão, e que cuja mão de obra era predominantemente negra, escravizada ou não, delineando-se um panorama sobre sua centralidade no mundo do trabalho, suas técnicas aprimoradas por anos de experiência e prática, ressaltando as contribuições que ultrapassam a ideia da força bruta e do vigor físico (MAO, 2021, n.p).

Para fechar com chave ouro o passeio e a proposta educativa, os participantes são convidados a observar o mural que está pintado na Estação Central do Metrô e que retrata a artista negra brasileira, Elza Soares.

Figura 5: Mural Elza Soares, por Minas de Minas Crew, Belo Horizonte – MG.



Fonte: Site do Circuito Urbano de Arte (CURA) (2021).

O mural, elaborado pelo coletivo de grafiteiras de Belo Horizonte “Minas de Minas Crew, integra o projeto “Nós podemos tudo” que retrata mulheres que fazem e fizeram a história do mundo”. Elaborado durante o Circuito Urbano de Arte (CURA), o painel é uma homenagem à Elza Soares e um chamamento para que as pessoas conheçam a biografia desta importante personalidade artística brasileira.

Acredita-se que o itinerário educativo proposto é um conjunto de atividades que tem como fundamento inicial, a construção de práticas educacionais antirracistas, pois objetiva a desconstrução de estereótipos negativos acerca da população negra; a constituição de relações respeitadas entre negros e brancos nas práticas educativas e a valorização e difusão da cultura e demais saberes produzidos por africanos e afro-brasileiros. Ainda neste sentido, o itinerário favorece a alfabetização histórica e geográfica, promovendo uma leitura de mundo, que pode ser iniciada a partir do próprio espaço físico e social no qual se vive. Nas palavras de Helena Callai:

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do

âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (CALLAI, 2005, p. 228).

Para além destas premissas educativas, o Itinerário também permite a elaboração de um trabalho escolar interdisciplinar, como é demonstrado no próximo tópico.

4.2 O Itinerário Educativo e os componentes curriculares

Como forma de trabalho interdisciplinar, o itinerário educativo alia o trabalho escolar com os componentes curriculares da Geografia, História, Artes e Língua Portuguesa. Neste sentido, sugere-se algumas possibilidades de trabalho educacional para os estudantes que estão cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que o objetivo é demonstrar a riqueza de oportunidades e caminhos que uma proposta integrada de ensino, a partir dos espaços urbanos pode oferecer. Deste modo, não se indica um caminho único ou uma proposta engessada de trabalho, mas são apontadas possibilidades. Coaduna-se, neste sentido, com a perspectiva de uma educação e pedagogia que sejam engajadas: “buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver o mundo” (HOOKS, 2017, p. 27).

- Geografia: O mapa retratado na Figura 1 pode ser utilizado como ferramenta de investigação e utilizado com o propósito de auxiliar na alfabetização cartográfica dos estudantes. Com o mapa também é possível trabalhar objetos do conhecimento ligados à construção de pontos de referência, às noções de localização, orientação e representação espacial.

- História: A realização de uma pesquisa prévia sobre a fundação da cidade de Belo Horizonte e a história de seus bairros²² poderia preparar previamente os estudantes para o passeio. Neste sentido seriam trabalhados objetos do conhecimento como o lugar que se vive; as pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.

- Artes: O trabalho com as artes visuais e artes integradas poderiam ser desenvolvidos na proposta de Itinerário que é apresentado. Assim, habilidades como reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais; e Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material

²² A prefeitura de Belo Horizonte em parceria com o Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, desenvolveu uma coleção de livros, que é distribuída gratuitamente às escolas de Belo Horizonte, contando a história dos bairros da capital. Trata-se de uma coleção fundamentada em completa documentação da história de Belo Horizonte, de seus bairros e regiões.

e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas poderiam ser amplamente trabalhados. Outra possibilidade aventada é um trabalho com a música, numa pesquisa prévia sobre a obra musical da cantora Elza Soares.

- Língua Portuguesa: É também possível trabalhar com as práticas de linguagem, leitura e escrita, numa proposta integrada ao Itinerário apresentado. Os três murais eleitos para observação representam mulheres negras e neste sentido, acredita-se que seria muito proveitosa uma pesquisa sobre autoras negras brasileiras. A leitura de textos como aqueles escritos por Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo poderiam ser trabalhados, desenvolvendo a formação do leitor literário, além de valorizar e conhecer aspectos da história afro-brasileira pela escrita e biografia destas autoras. Outra sugestão é trabalhar trechos da biografia da cantora Elza Soares, identificando esse gênero textual e ligando-o, por exemplo, à fatos históricos brasileiros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao construir roteiros e mapas etnográficos que possibilitem a educadores e estudantes conhecer a cidade a partir de outras perspectivas e outras narrativas, como aquela protagonizada pelos afrodescendentes, espera-se contribuir para a construção de uma educação antirracista e comprometida com as questões em torno da promoção da equidade racial. Espera-se, deste modo, que este projeto possa contribuir significativamente para a construção de propostas educacionais que contemplem a diversidade étnico-racial, como postulado pela LDB.

Ao trilhar o Itinerário proposto acredita-se que os estudantes poderão de uma forma diversa e participativa, apropriarem-se dos espaços urbanos cotidianos, que passam a ser vistos sob uma nova perspectiva, pois agora evocam memórias e tornam-se pontos de referência cultural e social sobre a população de negra. Neste sentido, as possibilidades de trabalho educativo que podem ser desenvolvidas a partir do percurso sugerido pelo Itinerário Educativo são várias, contribuindo não só do ponto de vista curricular e escolar para o desenvolvimento dos estudantes, mas tornando-se, também uma forma de “leitura de mundo”. Assim, o Itinerário Educativo colabora para a criação de práticas pedagógicas que envolvem os estudantes, “proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (HOOKS, 2017, p. 36).

REFERÊNCIAS

AS ESTÁTUAS TAMBÉM MORREM. **Documentário** de Ghislain Cloquet, Chris Marker, Alain Resnais. França, 1953. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9mGJEZehY4U>>. Acessado em: Jan. 2023.

BARBOSA, N. R. **Museus e etnicidade**. O Negro no Pensamento Museal. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. v. 1.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **BNCC em PDF**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: Jul. 2019.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf> . Acessado em: Nov. 2022.

CIRCUITO URBANO DE ARTE. **Histórico**, 2020. Disponível em:<<https://cura.art/#historico>>. Acessado em: Dez. 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. v. 1. Artes de fazer. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, L. **Site Brasil de Fato**. Monumentos de BH que homenageiam a cultura negra ainda são minoria, 2018. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/07/04/monumentos-de-bh-que-homenageiam-a-cultura-negra-ainda-sao-minoria/>>. Acessado em: Set. 2019.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. **Cidades Educadoras**, 2020. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/>. Acessado em: Mai. 2019.

ENGENHARIA CIVIL. **Dicionário**, 2016. Disponível em: <https://www.engenhariacivil.com/dicionario/empena>>. Acesso em: Jul. 2020.

GOOGLE MAPS. **Belo Horizonte, Minas Gerais**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Belo+Horizonte,+MG/@-19.9026612,-44.1044792,11z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0xa690cacacf2c33:0x5b35795e3ad23997!8m2!3d-19.919052!4d-43.9386685>>. Acessado em: Jan. 2022.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ª Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**, 2010 – Características Gerais da População. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acessado em: Out. 2020.

INGOLD, T. **The perception of the environment**: essays in livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2000. Disponível em: <<https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2017/08/the-perception-of-the-environment-tim-ingold.pdf>>. Acessado em: Fev. 2023.

IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais**. Manual de Aplicação. Apresentação de Célia Maria Corsino. Introdução de Antônio Augusto Arantes Neto. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000. Disponível em: < http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual_do_INRC.pdf>. Acessado em: Jan. 2023.

JORNAL HOJE EM DIA. **Belo Horizonte**, 2017. Disponível em: < <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/voc%C3%AA-sabe-quais-s%C3%A3o-as-maiores-e-menores-ruas-e-avenidas-de-bh-confira-1.581810>>. Acessado em: Ago. 2019.

LOPES, J. T. Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Sociologia**, Porto, v. 17/18, n. 1, p. 69-80, 2007/2008. Disponível em: < <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2345>>. Acesso em: Dez. 2022.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L.G.; CASTRO, P. A. de. (Orgs.) **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83. Disponível em: <http://books.scielo.org> >. Acessado em: Nov. 2022.

MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS. **Home**. Disponível em: <http://mao.org.br/> Acessado em: Jul. 2021.

NEVES, R.; FIALHO, V.; SILVA, C. P. Dossiê: etnografia, mapas e o fazer antropológico. **Vivência: Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 1, n. 52, 2019; Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/17933> >. Acessado em: Fev. 2023.

NORA, P.; AUN K, T. Y. Entre memória e história: A problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 10, 2012. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>>. Acessado em: Fev. 2023.

SANTOS, B. de S. e MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina S/A: Coimbra, 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

CAPÍTULO 22

GRANDEZAS, MEDIDAS E GEOMETRIA: UMA PERSPECTIVA DA MATEMÁTICA ABORDADA EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DO PROEJA DA REDE FEDERAL

Nicolle de Carvalho Ribeiro
Severina Andréa Dantas Farias

RESUMO

A importância da Sequência Didática (SD) na matemática traz, através de atividades, uma avaliação formativa e regular do conhecimento construído e da formação do saber. O papel social de educar para a cidadania, a vida democrática e o ensino de Matemática não podem se restringir ao conhecimento dos conteúdos conceituais e procedimentais da área. Objetivou-se neste trabalho, elaborar e aplicar uma (SD) com atividades que contemplem conceitos de área e perímetro, interligando a aspectos geométricos para os alunos do PROEJA. A metodologia utilizada nessa pesquisa teve caráter de estudo exploratório, do tipo pesquisa-ação, com caráter descritivo, com oito estudantes do PROEJA do curso Técnico de Administração de uma Instituição pública, Campus Irecê, Rio Grande do Norte, dividida em três etapas: verificação diagnóstica, aplicação da SD e verificação de resultados. A SD composta pelos conceitos envolvendo Grandezas e Medidas, Números e Geometria, sendo estruturada para cinco dias discutindo atividades sobre Grandezas e Medidas no contexto diário, com aplicação de materiais manipulativos, que abordou a definição de figuras geométricas com foco nos conhecimentos de área e perímetro de figuras planas. Os resultados indicaram que a aplicação de atividades que priorizaram à construção do saber matemático com diferentes níveis hierárquicos de conceitos, priorizando a interação e a práticas com uso de instrumentos de medidas, a ludicidade e o dinamismo permitiu que a maioria dos alunos internalizasse os conceitos de área e perímetro. No entanto, duas alunas apresentaram dificuldades nas atividades por falta de interesse, desatenção ou desconhecimento, apresentando muita dificuldade na utilizar de instrumentos de medidas e conduzir o somatório para obtenção do perímetro. Conforme as observações levantadas, torna-se evidente que a SD foi um meio de estabelecer o vínculo da matemática com os estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos ao interligar conceitos de anos anteriores e proporcionar a compreensão da formação do saber. Consoante aos registros acompanhados, torna-se relevante conduzir estudos futuros de ampliação desta pesquisa para atingir novas habilidade da BNCC voltado ao ensino médio, em especial para a modalidade EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Matemática. Grandezas e Medidas. Educação de Jovens e Adultos. BNCC.

1. INTRODUÇÃO

A Matemática para muitos alunos acaba fugindo das possibilidades de compreensão e sendo considerada como o “bicho papão” das disciplinas da escola, por ser julgada com pouca utilidade prática. Estes pontos podem contribuir negativamente com o conhecimento matemático, tornando-o comprometido. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), a contextualização é um recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com conhecimentos que já possuem ou com experiências da vida diária. E para minimizar essa situação, os PCN da Matemática norteiam o educador sobre o que é possível fazer para sanar os problemas que dificultam a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998).

O bom aprendizado da Matemática desempenha papel fundamental no desenvolvimento intelectual e cultural de um cidadão, bem como sua inserção no sistema de referências do grupo ao qual pertence. Neste sentido, acredita-se que o uso de recursos tecnológicos no ensino da Matemática contribui para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, pois permite transformar os processos de pensamento e de construção do conhecimento (FERNANDES, 2011, p. 6).

Para que o ensino da Matemática contemple a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, torna-se necessária políticas públicas para o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Uma educação integrada a formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.

Originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. (BRASIL, 2007, p. 12).

Conforme a Plataforma Nilo Peçanha- PNP (BRASIL, 2022), no Brasil existem 362 cursos ofertados para o PROEJA concomitante e integrado, disponibilizados até o momento em 17.706 matrículas para 6.447 vagas. Perante esse cenário, 10.921 inscritos, 3.850 ingressantes e quantificando 2.051 concluintes. Ainda mediante dados da plataforma, para a região Nordeste do Brasil existem 13 instituições que ofertam o PROEJA, estes sendo distribuídos em 122 cursos, 947 ingressantes e até o momento 625 concluintes.

A Matemática para o PROEJA, precisa ser através de um ensino prazeroso eficaz, para que o aluno entenda o que está sendo proposto nas aulas. Torna-se necessário conversar com os alunos e questioná-los em sala sobre os assuntos que venham ao encontro de seus interesses, e quais eles sentem mais dificuldade em compreender no dia a dia.

Trata-se de apresentá-los em uma ou mais situações em que façam sentido para os alunos, por meio de conexões com questões do cotidiano dos alunos, com problemas ligados a outras áreas do conhecimento, ou ainda por conexões entre os próprios temas matemáticos (algébricos, geométricos, métricos etc.) (BRASIL, 2007, p. 15).

Na Bahia, a oferta da Educação Profissional para Educação de Jovens e Adultos vem acontecendo há décadas, mesmo existindo ações formativas para os trabalhadores da região ou em todo o território nacional. Considerando o papel social de educar para a cidadania e a vida democrática, o Ensino de Matemática não pode se restringir ao conhecimento dos conteúdos conceituais e procedimentais da área.

O licenciado em Matemática deve criar mecanismos capazes de explorar os conhecimentos científicos na academia, curso de Matemática, e possibilitar mostrar no dia a dia da sociedade a importância dos números e da sua interpretação, consistindo sobremaneira em uma forma de linguagem. O que se pretende discutir no presente trabalho é a importância, dos números, a necessidade da interpretação numérica na vida, e por esta razão, a linguagem Matemática abordada como uma forma de mitigar problemas relacionados a materiais concretos.

Diante disso, o trabalho teve como objetivo elaborar uma sequência didática com atividades que contemplem conceitos de área e perímetro, interligando a aspectos geométricos para os alunos do PROEJA com base nos documentos oficiais vigentes.

2. ENSINO DE GRANDEZAS, MEDIDAS E GEOMETRIA PARA JOVENS E ADULTOS

É considerável iniciar os estudos da Geometria a partir dos objetos no espaço, destacando as características e as propriedades das formas geométricas presentes nele. “Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 271).

O pensamento geométrico do aluno se inicia com a exploração de posições e movimentações espaciais, bem como as características e representações de figuras geométricas planas e não planas. Esse pensamento, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, “[...] é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes” (BRASIL, 2017, p. 271).

Geometria é um campo da matemática que se dedica a estudar as medidas das formas de figuras planas ou espaciais, bem como sobre a posição relativa das figuras no espaço e suas propriedades. Em figuras espaciais avaliam-se conceitos básicos como: nomenclaturas, faces, arestas e vértices, associadas as representações Matemáticas tridimensionais e nas figuras planas a avaliação acontece em plano bidimensional.

Diante da geometria e suas figuras espaciais e planas, é importante destacar como as medidas podem ser aplicadas e assim historicamente as origens das medidas não tem data de identificação, mas vestígios deixados pela pré-história mostrando que havia uma preocupação permanente do homem em “contar” e “medir”. Na época era bastante comum utilizar medidas

como mão, palmo, pés, vara, polegar, entre outras. Nomes como “vara”, “cúbito” e “braça” indicam bem esse costume (BARONE; BATARCE; NASCIMENTO, 2009).

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 263) no tópico Área da Matemática, nos diz que “O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades”.

Para a educação básica, a BNCC está dividida para o ensino fundamental em componentes curriculares (anos iniciais e anos finais) que se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes (BRASIL, 2017).

A BNCC para o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB:

As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem (BRASIL, 2017, p. 33).

O acesso ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, atende trabalhadores, jovens e adultos na faixa etária fora daquela compreendida pelas regras da escolaridade universal obrigatória determinada pela Lei 9.394 (LDB) de 1996, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (DCN EJA) presente na Resolução nº 1/2000 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2013).

Instituições ofertantes do curso PROEJA visam oportunizar o acesso do público alvo e contribuir com o avançar na sua formação escolar de maneira articulada com a educação profissional, seja em cursos de qualificação ou técnico. Segundo Ramos (2017) o ensino, incluindo da Matemática deve ser de maneira simples e coerente, tornando a sua prática útil e realmente indispensável para a vida do homem e para que isso ocorra, é necessário relacionar sempre a prática pedagógica com os tempos modernos, usando técnicas avançadas e direcionadas no processo de aprendizagem.

É muito importante pensar na Matemática de maneira universal para que supostamente todos os cidadãos adquiram os conhecimentos necessários para a vida ao sair da escola. Berlinghoff e Gouvêa (2010) apontam que cada etapa do desenvolvimento da Matemática é

construída com base naquilo que veio antes, impulsionada pelas necessidades que surgem na conjuntura em que tal área é discutida.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada nessa pesquisa teve caráter de estudo exploratório, do tipo pesquisa-ação, com caráter descritivo do ensino de Matemática.

A pesquisa exploratória de acordo com Gil (2007, p. 34), “visa proporcionar maior proximidade com o problema, tornando-o mais compreensível ou construindo hipóteses acerca do tema e com relação ao caráter descritivo”.

A pesquisa ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação, mostrando os aspectos estruturais da realidade social, aplicados em diversas áreas, em particular educação, comunicação, serviço social, organização, tecnologia rural e práticas políticas (THIOLLENT, 1986). Segundo Corrêa *et al.* (2018) a pesquisa-ação é uma estratégia de intervenção social, que oportuniza aos envolvidos discutirem, refletirem sobre seus próprios problemas em busca de soluções possíveis.

Como técnica de coleta de dados utilizados alinham-se a pesquisa bibliográfica e aplicação de atividade, através da sequência didática. Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à temática pesquisada. Por conseguinte, a avaliação diagnóstica, a aplicação da sequência didática e a verificação de resultados constituem-se partes integrantes da ação dessa pesquisa.

Entende-se por sequência didática um conjunto de ações organizadas e intencionais que não se trata de um aglomerado de atividades soltas, mas sim representa uma articulação entre as atividades, que devem proporcionar níveis progressivos de desafios e habilidades necessárias, além da necessidade de o professor ter definido o objetivo da aprendizagem (PAULA; BARRETO, 2016), podendo ser compreendida como “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p. 18).

Os dados coletados foram analisados de forma criteriosa e as informações obtidas junto às amostras foram apresentadas qualitativamente, não viabilizando uma análise estatística. Conforme Gil (2007) uma abordagem qualitativa, possibilita uma investigação mais profunda

das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, tendo em vista um contato direto com a situação estudada.

Segundo Lozada e Nunes (2018) este tipo de pesquisa é conceitual, pois seus dados são coletados diretamente no contexto natural e nas interações sociais que ocorrem, sendo analisados diretamente pelo pesquisador e o levantamento dessas informações permitem elaborar um acervo de conceitos pertinentes à execução da pesquisa, bem como, a obtenção do resultado esperado.

3.1 Local de Estudo

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública do município de Irecê- Bahia, no período de setembro a novembro de 2022. Participaram da pesquisa oito alunos, devidamente matriculados no 4º semestre do curso técnico em administração pertencentes a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) na modalidade EJA. Os cursos do PROEJA consistem em integrados para quem tem a partir de 18 anos, indicado para quem deseja voltar a estudar e para acesso é preciso ter feito nos anos finais do Ensino Fundamental, visto que o curso contempla o Ensino Médio com um profissionalizante.

Os cursos Proeja possuem seleção específica em cada campus da Bahia através de vagas que são distribuídas entre a ampla concorrência (todos que fazem a seleção) e reserva de vagas (para quem estudou em escola pública e negros).

3.2 Coleta de Dados

A turma EPTNM foi o objeto de estudo para verificação do ensino da Matemática quanto ao conteúdo de medidas e grandezas. Assim, a pesquisa consistiu na elaboração e aplicação da sequência didática que constavam de atividades sobre os números no contexto diário, aplicação do recurso Espirolateral de Euler, definição de figuras planas e conhecimento de área e perímetro das figuras planas.

3.3 Análise dos Dados

As informações levantadas, assim como os registros das atividades e discussões teórico/prática do conteúdo abordados em sala de aula foram reunidos e serão apresentados seus resultados no capítulo seguinte.

4. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O PROEJA

Tema: Medidas

Unidade Temática: Grandezas e medidas

Ano escolar: 4º ano do PROEJA – Ensino Médio

Objeto do conhecimento: Áreas e Perímetro de figuras planas.

Habilidades BNCC:

(EM13MAT307) Empregar diferentes métodos para a obtenção da medida da área de uma superfície (reconfigurações, aproximação por cortes etc.) e deduzir expressões de cálculo para aplicá-las em situações reais, como o remanejamento e a distribuição de plantações, com ou sem apoio de tecnologias digitais.

(EM13MAT308) Resolver e elaborar problemas em variados contextos, envolvendo triângulos nos quais se aplicam as relações métricas ou as noções de congruência e semelhança.

Objetivos:

- Relacionar os números aplicados no cotidiano como instrumento matemático;
- Identificar as figuras planas, através dos quadrinhos em malha quadriculada;
- Medir figuras de superfície;
- Conhecer a área e perímetro de triângulos e quadrados.

Tempo previsto: Cinco dias (1 hora aula/dia).

Materiais necessários: lápis, régua, barbante, lousa, livro didático, Datashow e atividade impressa.

Etapas de Desenvolvimento:

4º ANO (PROEJA)

1º DIA: SEGUNDA-FEIRA Conhecendo a turma e discutindo sobre a vivência da matemática no dia a dia

O primeiro contato foi conhecer melhor a turma, conversando um pouco para entender o propósito de cada aluno retornar para a sala de aula. Depois dessa breve conversa o professor pergunta:

- a) Você utiliza números no seu dia a dia?
- b) Assuntos da disciplina de Matemática fazem parte das suas ações diárias?

Após os alunos responderem as indagações, todas as respostas foram analisadas e direcionado o conhecimento da Matemática dos mesmos.

2º Dia: TERÇA-FEIRA Aplicação de atividade voltado aos números no contexto diário

Retomando a aula anterior e enfatizando o envolvimento do conhecimento matemático nas ações diárias foi discutido exemplos voltados a avaliar os números quanto a calendário, massa e dinheiro.

Analisando o calendário (Figura 1):

Atividade 1: Diante do calendário apresentado abaixo, responda as perguntas:

- Qual o ano deste calendário?
- Quantos meses tem um ano?
- Quantos dias tem um mês?
- Quais os meses que têm apenas 30 dias?

Atividade 2: Circule no calendário:

- Em que dia da semana ocorreu seu aniversário?
- Circule os meses correspondentes ao primeiro semestre do ano.
- Sublinhe todos os dias do primeiro bimestre no calendário.
- Escreva o nome dos meses que formam o primeiro trimestre do ano:
- Quantas semanas tem o ano de 2021?
- Quantos dias tem o ano de 2021?

Figura 1: Atividade analisando os dias, meses e ano no calendário.



Fonte: Autoria própria (2022).

Atividade 3: Aurora, aluna do 3º ano, destacou algumas folhas de seu calendário. Ela perdeu quatro folhas destacadas, conforme mostra a figura 2.

Figura 2: Atividade completando os dias na folha do calendário.



Fonte: Adaptado de Farias *et al.* (2017).

- Escreva os nomes dos dias e as suas datas nas folhas que estão em branco.
- Ana Maria afirmou que, se o dia 16 foi no último domingo, ela irá à festa de sua amiga no próximo domingo, que será o dia 23. Ela acertou ou errou? Por quê?
- Caso a quarta-feira ocorra no dia 12, em que dia da semana cairá à próxima quarta-feira?
- Como você pensou na questão anterior?

Analizando massa (Figura 3):

Atividade 4: Sobre a receita de bolo abaixo responda:

Figura 3: Atividade analisando os números através da receita de bolo.

Receita do Bolo Muito Bom (10 porções)

2 copos de farinha de trigo;
1 copo de açúcar;
1 xícara de chocolate em pó;
1 xícara de leite;
2 ovos;
30 gramas de manteiga;
1 colher de sopa de fermento;
1 pitada de sal



Fonte: Adaptado de FARIAS *et al.* (2017).

- Quantos itens há no bolo Muito Bom?
- A receita do bolo é para 10 porções. Para dobrar a receita do bolo, o que Dona Marta terá que fazer?
- Caso o bolo corresponda a 12 porções, se Dona Marta reduzir pela metade a receita, o que ocorrerá com a quantidade de porções?

Analizando dinheiro (Figura 4):

Atividade 5: Mara comprou alguns materiais escolares para sua filha. Circule, no dinheiro representado ao lado da compra, quanto ela recebeu de troco, considerando que, por cada compra, ela pagou com uma cédula de 20 reais.

Figura 4: Atividade analisando os números através do dinheiro.



Fonte: Adaptado de FARIAS *et al.* (2017).

Mediante a resolução das atividades acima, promova uma discussão sobre os números em ações diárias.

3º Dia: QUARTA-FEIRA Aplicação de atividade sobre Espirolateral de Euler

Retomando a aula anterior e enfatizando o envolvimento do conhecimento matemático nas ações diárias foi discutido sobre a malha quadriculada, onde o professor irá trabalhar uma atividade usando o recurso Espirolateral de Euler.

Atividade 6: Consiste em que o aluno deve associar cada letra do alfabeto a um número correspondente, como indicado na figura 5.

- Após a codificação será associada ainda a seguinte cadeia de letras DBEC (indicando as direções: para direita; para baixo; para esquerda e para cima respectivamente);
- A codificação de uma palavra, quando as indicações forem seguidas no papel quadriculado levará à elaboração de uma figura geométrica.

Figura 5: Atividade de codificação de palavras através do recurso Espirolateral de Euler.

PROCEDIMENTO: O estudante deve associar cada letra do alfabeto a um número correspondente, como indicado abaixo.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8
L	U	A	L	U	A	L	U	A	L	U	A	
3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1	
D	B	E	C	D	B	E	C	D	B	E	C	

Fonte: Adaptado de FARIAS *et al.* (2017).

a) Utilize a palavra LUA conforme explicado.

PS. Distribuiremos com os alunos folhas quadriculadas e com as orientações adequadas para como proceder a atividade.

b) Faremos também uma atividade com a palavra SOL, usando o mesmo recurso.

c) Perguntaremos que figura encontraram com as palavras propostas.

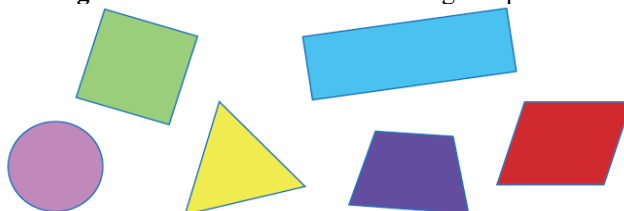
Finalizado a atividade verifica-se observação da coordenação motora do aluno assim como a identificação de figuras planas formadas mediante exercício.

4º Dia: QUINTA-FEIRA Definição e atividade sobre figuras planas

Retomando o assunto sobre Espirolateral de Euler, observou-se a formação de figuras planas. Assim a atividade abaixo provoca ao aluno entender os conceitos de figuras planas.

Atividade 7: Analisando figuras planas, indicado na figura 6.

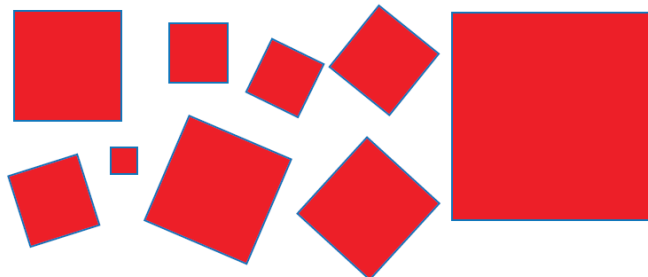
Figura 6: Atividade conceitual de figuras planas.



Fonte: Adaptado de FARIAS *et al.* (2017).

Atividade 8: Analisando figuras planas com lados iguais, figura 7.

Figura 7: Atividade de quadriláteros de lados iguais.

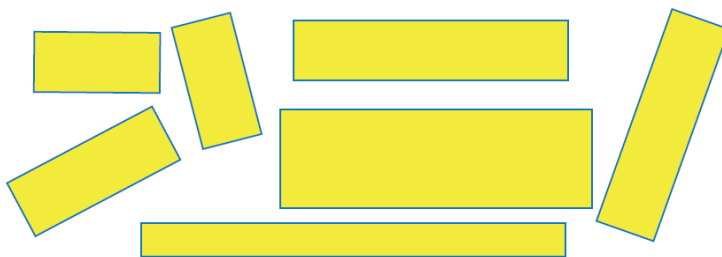


Fonte: Adaptado de FARIAS *et al.* (2017).

- Todas essas figuras recebem o nome de _____
- O quadrado tem quantos lados? _____
- O quadrado pode variar apenas de tamanho e seu nome não muda, porque ele sempre tem _____ lados iguais e quatro ângulos _____

Atividade 9: Analisando figuras planas com lados diferentes, figura 8.

Figura 8: Atividade de quadriláteros de lados diferentes.

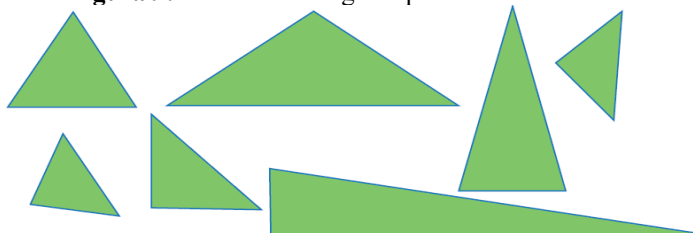


Fonte: Adaptado de FARIAS *et al.* (2017).

- Todas essas figuras recebem o nome de _____
- O retângulo tem quantos lados? _____
- O retângulo pode variar de tamanho ou formato, mas seu nome não muda, porque ele sempre tem lados opostos _____ e quatro ângulos _____

Atividade 10: Analisando figuras planas com três lados, figura 9.

Figura 9: Atividade de figuras planas com três lados.



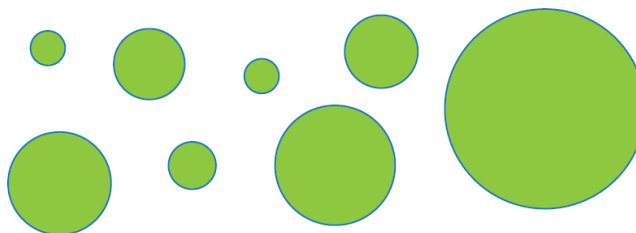
Fonte: Adaptado de FARIAS *et al.* (2017).

- Todas essas figuras recebem o nome de _____
- O triângulo tem quantos lados? _____
- O triângulo pode variar de tamanho ou formato, mas seu nome não muda, porque ele sempre tem _____ lados.

Atividade 11: Desafio para medir figura plana que não tem lados definidos (Figura 10).

Como medir o tamanho de um círculo? (Disponibilizar régua, barbante)

Figura 10: Atividade de figuras planas sem lados definidos.



Fonte: Adaptado de FARIAS *et al.* (2017).

Finalizado a apresentação das figuras planas os alunos tem a noção de como medir, quantidade de lados, ângulos e formatos.

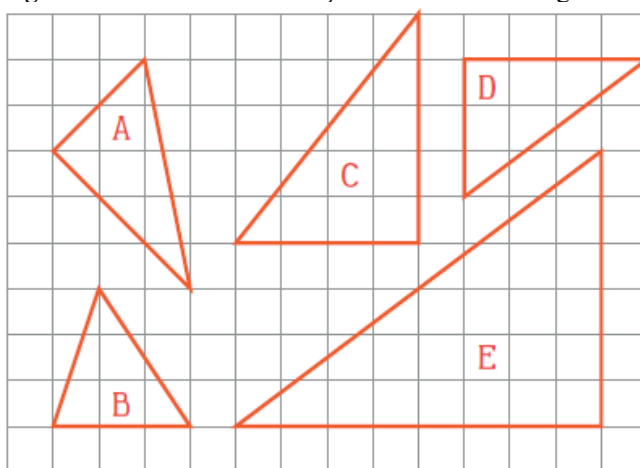
5º Dia: SEXTA-FEIRA Conhecendo área e perímetro de figuras planas

Retomando a importância de se identificar as figuras planas fica evidente a necessidade de saber sobre área e perímetro.

Área e perímetro de figuras planas são conceitos de geometria importantes não só na vida escolar do estudante como em toda a sua existência uma vez que esses conhecimentos farão parte de seu cotidiano, tendo grande aplicação prática no dia a dia.

Atividade 12: Encontre a medida dos lados de cada triângulo abaixo, utilizando uma régua para realizar as medições e registre as medidas dos lados de cada triângulo (Figura 11).

Figura 11: Atividade de medição dos lados do triângulo.



Fonte: Adaptado de FARIAS *et al.* (2017).

- a) Triângulo A: _____ , _____ e _____ .
b) Triângulo B: _____ , _____ e _____ .
c) Triângulo C: _____ , _____ e _____ .
d) Triângulo D: _____ , _____ e _____ .
e) Triângulo E: _____ , _____ e _____ .

Atividade 13: O contorno de um triângulo, do item anterior, é a soma das medidas de seus lados. Sabendo disso, preencha a tabela abaixo (Figura 12).

Figura 12: Atividade de contorno dos lados do triângulo.

Atividade 13: O contorno de um triângulo, do item anterior, é a soma das medidas de seus lados. Sabendo disso, preencha a tabela abaixo (Figura 12).

Figura 12: Atividade de contorno dos lados do triângulo.

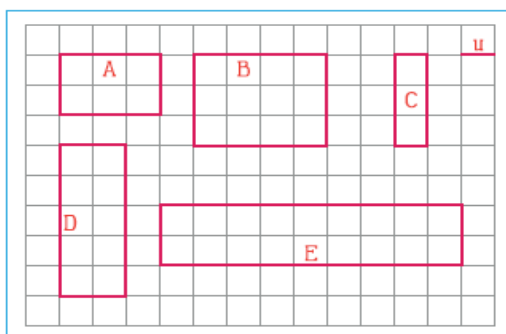
TRIÂNGULOS	CONTORNO DOS TRIÂNGULOS EM CM
A	
B	
C	
D	
E	

Fonte: Adaptado de FARIAS *et al.* (2017).

Você sabia que o contorno de uma figura também é chamado de perímetro? _____

Atividade 14: Cada lado do quadradinho mede uma unidade de medida u . Vamos medir o contorno da figura 13 e colocar nossas descobertas na figura 14.

Figura 13: Atividade analisando o contorno dos quadriláteros.



Fonte: Adaptado de FARIAS *et al.* (2017).

Figura 14: Atividade de preenchimento do contorno dos quadriláteros.

RETÂNGULOS	MEDIDAS COM A UNIDADE U
A	
B	
C	
D	
E	

Fonte: Adaptado de FARIAS *et al.* (2017).

Finalizando a atividade o aluno tem conhecimento sobre área e perímetro de triângulos e quadrados.

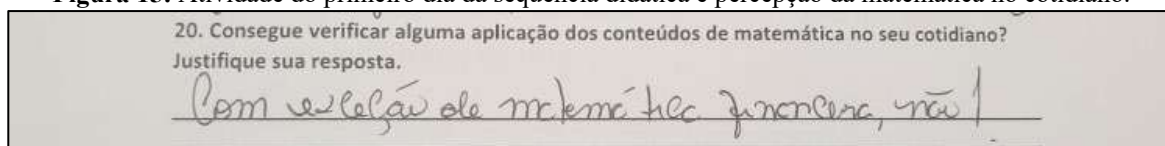
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discutir os conceitos da Matemática, na turma do 4º ano do PROEJA, foram

divididos momentos de aula apresentados no aspecto de definição e atividades aplicadas sobre grandezas e medidas, voltados ao conhecimento de área, perímetro e aspectos da geometria. Segundo Lima e Bellemain (2010, p. 170): “Além do uso no cotidiano, os conhecimentos relativos às grandezas e medidas são necessários nas atividades técnicas de todas as profissões: culinária; agricultura e pecuária; marcenaria; costura; comércio; engenharia; medicina; arquitetura; esportes”.

Conforme a sequência didática, os número e sua utilização no cotidiano foi trabalhado inicialmente com uma discussão em sala e aula sobre a vivência da matemática no dia a dia. Todas as alunas conseguiram verificar a expressão da matemática no cotidiano com exceção de uma que só consegue perceber a matemática financeira diariamente (Figura 15).

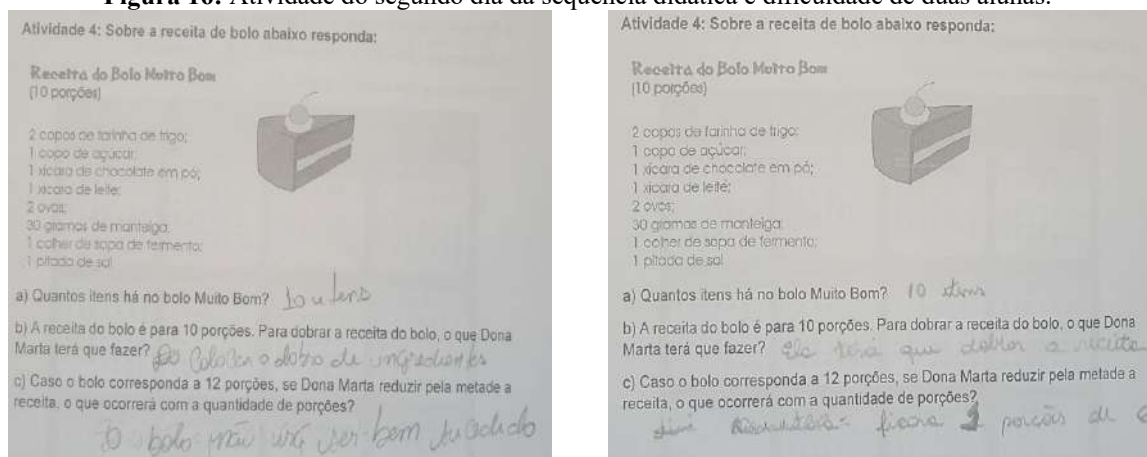
Figura 15: Atividade do primeiro dia da sequência didática e percepção da matemática no cotidiano.



Fonte: Autoria própria (2022).

No segundo dia através de calendário, analisando massa e dinheiro. De todas atividades desse dia, somente a análise de massa, mediante receita de bolo apresentada, possibilitou dúvida entre duas participantes ao analisar a quantidade de itens propostos e ao quantificar o número de porções diante de uma redução da receita pela metade (Figura 16).

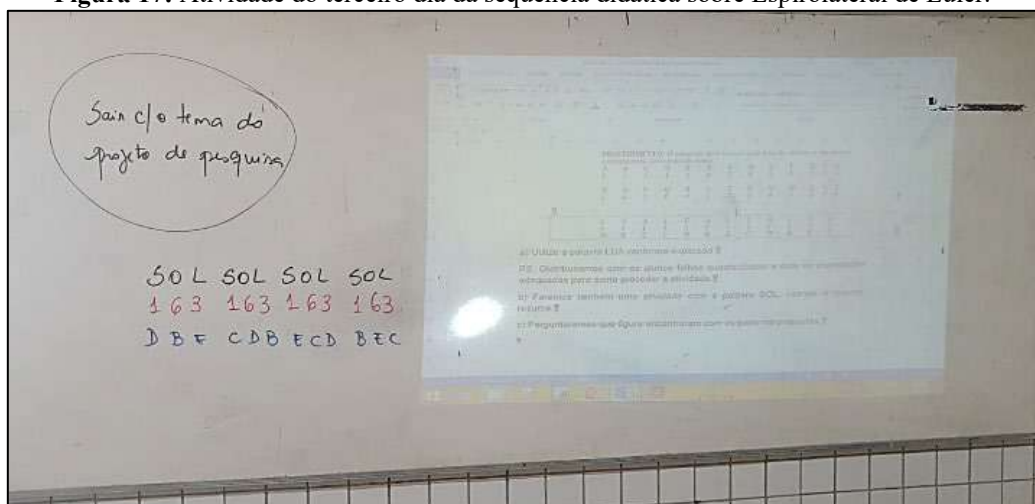
Figura 16: Atividade do segundo dia da sequência didática e dificuldade de duas alunas.



Fonte: Autoria própria (2022).

No terceiro dia de atividade foi apresentado e discutido sobre espirolateral de Euler (Figura 17).

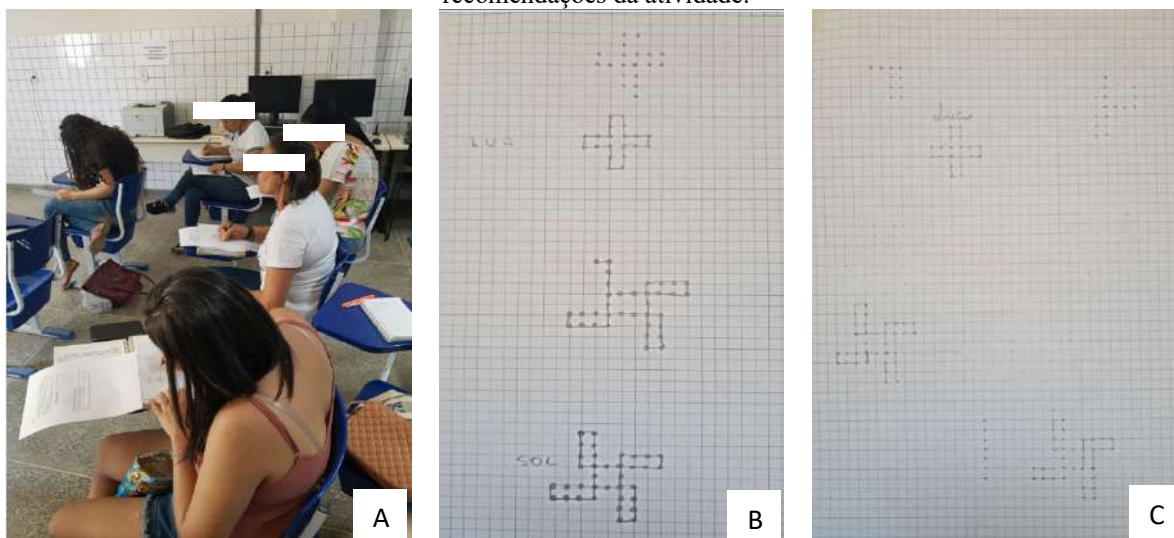
Figura 17: Atividade do terceiro dia da sequência didática sobre Espirolateral de Euler.



Fonte: Autoria própria (2022).

As atividades foram consideradas de extrema interação entre a maioria das alunas, destacando que somente duas não conseguiram acompanhar as orientações do exercício, sendo observado a dificuldade na orientação (direita, esquerda) e de concentração (Figura 18).

Figura 18: Acompanhamento da explicação (A), e dificuldade da aluna 1 (B) e aluna 2 (C) diante das recomendações da atividade.



Fonte: Autoria própria (2022).

Conforme Vilaça (2018) a primeira noção de área, de superfície e de unidade padrão aparece na malha quadriculada. Muitas vezes a escola até trabalha com malhas e com mosaicos, mas esquece de desenvolver o olhar matemático para estas atividades a fim de aproveitá-las para formalizar determinadas habilidades e competências.

Para a atividade do dia quatro, a explicação teórica e demonstrações com argolas, planificação com caixa de creme dental, folha quadriculada, possibilitaram maior participação

das alunas e assim o entendimento sobre figuras planas foi extremamente satisfatório (Figura 19).

Figura 19: Atividade do quarto dia da sequência didática e participação das alunas.



Fonte: Autoria própria (2022).

Ainda no quarto dia foram utilizados instrumentos de medição e assim possibilitado significativo envolvimento das alunas. Conforme Vilaça (2018), a construção dos instrumentos de medidas deve se basear nas situações de simulação de medidas, do ato de medir, levando o estudante e seu grupo a escolher as unidades de medida que julgarem apropriadas.

Os instrumentos de medição apresentam significativa importância, pois com o uso dos mesmos será possível mensurar grandezas não perceptíveis a olho nu, da mesma forma as medições trazem informações sobre o quesito ambiente físico de trabalho. Na Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos, Segundo Brasil (2007, p. 16) “a maioria dos jovens e adultos que retomam os estudos já tiveram experiências negativas com o saber matemático. Portanto, as concepções que eles têm sobre a Matemática assim como sobre seu papel como alunos são fatores cruciais para a aprendizagem na EJA.”

No quinto dia de atividade foram explicados conceitos sobre área de figuras geométricas, além de discutir sobre a importância das medidas quando se avalia o perímetro da figura. Conforme atividade, as medições utilizando o instrumento régua provocou muita insegurança, diante do encontro de medidas diferentes entre as participantes. Foi perceptível que algumas alunas não sabiam como posicionar a régua para iniciar a medição e assim muitas avaliações com valores diferenciados (Figura 20).

Figura 201: Atividade do quinto dia da sequência didática com medidas corretas (A) e erradas (B).

Atividade 1: Encontre a medida dos lados de cada triângulo abaixo, utilizando uma régua para realizar as medições e registre as medidas dos lados de cada triângulo.

A

As medidas devem ser realizadas com instrumentos apropriados e as medidas anotadas corretamente.

a) Triângulo A: 2,5 3,0 e 1,7
 b) Triângulo B: 1,9 2,2 e 1,8
 c) Triângulo C: 3,9 2,4 e 3,0
 d) Triângulo D: 1,8 2,4 e 3,0
 e) Triângulo E: 6,0 4,3 e 3,6

B

As medidas devem ser realizadas com instrumentos apropriados e as medidas anotadas corretamente.

a) Triângulo A: 1,4 2,0 e 2,5
 b) Triângulo B: 1,0 1,1 e 1,3
 c) Triângulo C: 2,0 2,0 e 3,0
 d) Triângulo D: 3,0 1,3 e 3,0
 e) Triângulo E: 6,0 4,9 e 3,1

Fonte: Autoria própria (2022).

Ressalta-se que a aluna 2 também apresentou bastante dificuldade para medições, sendo apresentado na figura 6 como o exemplo com mais erros nas medidas.

Para a avaliação quanto a analisar área e perímetro também foi verificada dificuldade de compreensão pela aluna 2, mesmo diante das explicações e demonstrações do conteúdo (Figura 21).

Figura 21: Atividade do quinto dia da sequência didática com perímetro correto (A) e errado (B).

Atividade 3: Cada lado do quadradinho mede uma unidade de medida u . Vamos medir o contorno das figuras abaixo e colocar nossas descobertas no quadro a seguir.

A

RETÂNGULOS MEDIDAS COM A UNIDADE U

A	10
B	14
C	8
D	14
E	22

B

RETÂNGULOS MEDIDAS COM A UNIDADE U

A	10
B	14
C	8
D	14
E	22

Fonte: Autoria própria (2022).

A sequência didática sendo finalizada com a última atividade aplicada, abordando área, perímetro e forma, contribuiu para que algumas alunas rememorassem alguns conceitos do assunto e mostrou que a didática envolvendo situações do cotidiano favorece melhor a fixação do material, assim como aumenta o interesse do aluno no conteúdo de grandezas e medidas de figuras planas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC da área de Matemática e suas Tecnologias propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas e organizadas segundo unidades de conhecimento da própria área, destacando os Números, Geometria, Grandezas e Medidas. E assim envolve a educação básica para o ensino médio e para a Educação Profissional, materializando-se, sobretudo, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A elaboração da sequência didática proporcionou um aglomerado de atividades geométricas, de grandezas e medidas articuladas em progressivos desafios que permitiram avaliar o nível de conhecimento da matemática adquirido no nível dos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda assim, provocou uma análise da construção do saber matemático, interagindo com práticas através do uso de instrumentos de medidas, a ludicidade e o dinamismo das atividades.

Os resultados da aplicação da SD foram satisfatórios apresentando 75% de êxito com a maioria dos estudantes envolvidos, sendo verificado que apenas duas alunas apresentaram dificuldade de acompanhar as atividades, por falta de interesse, desatenção ou desconhecimento, mesmo diante das sucessivas explicações do conteúdo. Na atividade de Espirolateral de Euler e das medidas de figuras planas encontradas foram considerados momentos de grande participação das alunas. Uma observação importante é que mesmo verificando alunas com baixo conhecimento nos assuntos abordados, dificuldades de conduzir medidas com o instrumento régua foi evidenciado, assim como calcular o somatório para obtenção do perímetro.

A proposta deste trabalho envolveu a realidade das alunas do PROEJA em uma instituição da rede federal contribuindo com os direitos fundamentais de jovens e adultos, voltados a educação e ao trabalho. É também fundamentada na valorização das experiências do indivíduo, na formação de qualidade aplicada do ensino, na idade regular, e principalmente envolvendo a perspectiva de inserção desses jovens e adultos ao mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BARONE, R. L. S.; BATARCE, M. S.; NASCIMENTO, V. M. **Elementos sobre o desenvolvimento da teoria da medida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

BERLINGHOFF, W. P.; GOUVÊA, F. Q. **A Matemática através dos tempos: um guia fácil e prático para professores e entusiastas.** Tradução Elza Gomide, Helena Castro. 2ª e. São Paulo: Blucher, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática, 3º e 4º ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília, SEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular,** 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acessado em: Nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA.** Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha.** 2022. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>>. Acessado em: Out. 2022.

CORRÊA, G. C. G.; CAMPOS, I. C. P.; ALMAGRO, R. C. **Pesquisa-Ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa.** Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p. 62-72.

FERNANDES, S. S. **As concepções de alunos e professores sobre a utilização de recursos tecnológicos no ensino da Matemática.** Vila Velha: 2011. Disponível em: <<http://www.esab.edu.br/arquivos/monografias/susana-da-silva-fernandes.pdf>>. Acessado em: Mar. 2022.

FARIAS, S. A. D.; AZEREDO, M. A.; PAIVA, J. P. A. A.; RÉGO, R. G. **Relações espaciais, de grandezas e operações numéricas - Consolidando - 3º ano.** Caderno 2 (Coleção Práticas de Letramentos no Ciclo de Alfabetização). João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, P. F.; BELLEMAIN, P. M. B. **Coleção Explorando o Ensino. Matemática – Vol.17.** Brasília. 2010.

LOZADA, G.; NUNES, K. S. **Metodologia científica.** [Recurso eletrônico]. Revisão técnica: Ane Lise Pereira da Costa Dalcul. Porto Alegre: SAGAH, 2018. p. 238

PAULA, M. A. S.; BARRETO, D. E. S. **Sequência didática de Matemática com livros paradidáticos.** Grandezas e Medidas: representações sociais de professores do ensino fundamental. Curitiba. 2008. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/>. Acessado em: Out. 2022.

RAMOS, T. C. **A importância da Matemática na vida cotidiana dos alunos do ensino fundamental II.** Cairu em Revista. Jan/fev 2017, Ano 06, nº 09, p. 201-218, ISSN 22377719.

Disponível em:
https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/20171/11_IMPORTANCIA_MATEMATICA.pdf. Acessado em: Out. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação**. 2ª ed. 1986. p. 56

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VILAÇA, M. M. **Investigando o processo de gênese instrumental de licenciandos em Matemática ao utilizarem o geoplano durante a realização de atividades sobre quadriláteros**. 2018. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32297/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Marcel%20Muniz%20Vila%c3%a7a.pdf>. Acessado em: Nov. 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998. p. 224

CAPÍTULO 23

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: OLHARES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Suelen Borges Loth Correa
Liana Barcelos Porto

RESUMO

O presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa realizada no curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal de Pelotas - RS, cujo o objetivo do estudo foi identificar e compreender os desafios e as estratégias que professoras de uma escola municipal da cidade de Pelotas/RS encontraram para desenvolver suas práticas pedagógicas no período pandêmico, ocasionado pela Covid-19. No período de 2020 até meados de 2021. O ensaio parte de informações obtidas por meio de instrumento de pesquisa no formato digital, devido aos protocolos de segurança que tornaram os encontros presenciais inviáveis no momento da aplicação dos instrumentos de coleta de dados para a referida pesquisa. O texto discorre sobre os desafios que as professoras encontraram, bem como sobre quais estratégias utilizaram para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado de modo remoto, enfatizando os êxitos e aprendizagens relacionados a este contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Pandemia. Práticas Pedagógicas. Desafios. Estratégias.

1. INTRODUÇÃO

A escrita deste artigo partiu de inquietações que surgiram diante dos desafios enfrentados no período pandêmico, estando relacionado com o atendimento educacional especializado em uma escola municipal da cidade de Pelotas- RS, na qual uma das autoras atua no Ensino Fundamental I.

Sendo assim, essa produção objetiva expor desafios e estratégias pedagógicas que as professoras desta escola encontraram durante a pandemia do coronavírus no ano de 2020 e primeiro semestre de 2021, para que os alunos do AEE fossem atendidos de maneira que os desafios e dificuldades encontrados não afetassem o rendimento destes.

Diante desta perspectiva surge o processo investigativo junto às professoras, questionando sobre quais os desafios e quais métodos elas encontraram para adequar seu trabalho durante a pandemia, uma vez que era perceptível suas preocupações e angústias, muitas vezes narradas por essas professoras durante as reuniões virtuais semanais. Partindo desses questionamentos as professoras foram entrevistadas e através de suas respostas foi possível encontrar aspectos relevantes para que se adaptasse um melhor atendimento nesse momento em que a pandemia do coronavírus ainda permanece ativa, impossibilitando os alunos de voltarem ao atendimento educacional especializado de maneira presencial.

2. METODOLOGIA

O caminho percorrido para a construção dessa pesquisa foi alicerçado em uma perspectiva qualitativa, contou com um olhar direcionada para um espaço específico, com atores sociais determinados e em situações diversificadas e contínuas, dessa forma trata-se de um estudo de caso, esta escolha metodológica tem por base o que afirma Trivinos:

Na pesquisa qualitativa, de forma muito geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações [...] Estudos de Casos observacionais[...]. Esta é uma categoria típica, poderíamos dizer, de pesquisa qualitativa. A técnica de coleta de informações mais importante dela é a observação participante, que, lembramos, às vezes, aparece como sinônima de enfoque qualitativo (TRIVINOS, 1987, p. 130).

Como salienta o autor citado, o estudo de caso envolve a observação participante, e esta esteve presente no contexto da pesquisa, pois o trabalho foi elaborado a partir de dúvidas das professoras da escola, externadas durante as reuniões virtuais, onde era possível conversar e expor alguns dos empecilhos encontrados por professoras do AEE, professoras titulares e professoras de área. Nesse sentido, é válido esclarecer que fizeram parte desta pesquisa um total de dez professoras, dessas duas atuantes da sala de AEE, três de disciplinas especializadas como Artes, Educação Física e Espanhol, e cinco professoras da sala comum.

Em continuidade com os processos metodológicos, foi realizada a coleta de dados esta se deu por meio da aplicação de formulários no formato digital, com questões que envolveram o contexto imposto pela pandemia causada pela Covid-19, os desafios enfrentados em prol da educação em uma perspectiva inclusiva, bem como as estratégias utilizadas para a superação dos desafios de forma a compreender o êxito e as dificuldades na efetivação destas. Em conjunto com a coleta e análise dos dados ocorreu o diálogo com a legislação vigente e com os autores estudados no decorrer do curso ao qual esta produção se origina.

3. TEORIZANDO A DISCUSSÃO

Como forma de entender o contexto anterior ao da pesquisa a investigação abordou as preocupações das professoras no período anterior as atividades remotas. Com base nas respostas dessas professoras é possível auferir que as inquietações estavam relacionadas com: as aprendizagens dos alunos, a participação da família, os atendimentos individuais e a socialização destes, como se dava o trabalho com o aluno do AEE e a turma.

Porém, não há pontuações sobre um plano de trabalho colaborativo entre as professoras de AEE e as demais professoras. Nesse sentido, é de suma relevância compreender o papel do

AEE. Para a partir deste, relacionar os dados que serão analisados é de suma relevância esclarecer que de acordo a legislação vigente o AEE

Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE não são substitutivas à escolarização e diferenciam-se das realizadas na classe comum. Esse atendimento visa a formação dos estudantes para o máximo de autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 22).

Para dar continuidade à discussão a partir dos dados coletados e reforçar o papel da educação, especialmente o papel da educação inclusiva, é interessante citar Mantoan (2003) para esclarecer o que é necessário que a escola e comunidade façam em unidade independente de contexto pandêmico. A autora diz o seguinte:

Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados (MANTOAN, 2003, p. 7).

A autora supracitada menciona o ressignificar da escola, de pais e comunidades com ações que envolvem solidariedade e pluralidade. Aspectos estes que foram pontuados nas observações realizadas nas reuniões e pontuações feitas pelas professoras e o instrumento de pesquisa aplicado por meio do *Google forms* que será apresentado de forma esquematizada mais a frente no quadro um, tendo como filtro o AEE e suas ações. Nesse sentido, o eixo norteador deste trabalho é trazer a percepção de Mantoan ao afirmar que

Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somaram as nossas forças às de outras colegas, pais, educadores em geral, que estão cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes (MANTOAN, 2003, p. 8).

Essa fala da autora citada foi como uma bússola a orientar os trabalhos desenvolvidos pela equipe de professoras, mesmo que inúmeras tentativas não tenham tido êxito, a construção, a aplicação e o resultado das atividades serviram como um laboratório de experiência e também como um elo entre as professoras e a comunidade. Assim sendo com intuito demonstrar aqui os desafios e as estratégias nas perspectivas das participantes dessa pesquisa, segue a apresentação do quadro um a seguir o qual apresenta um compilamento das respostas aos questionamentos realizados.

Quadro 1: Questões Norteadoras e Devolutivas.

Perguntas	Respostas
1. Quais desafios foram encontrados para a efetivação do trabalho remoto com o aluno com NEE?	<ul style="list-style-type: none">• Organizar a rotina e excesso de demandas do trabalho.• Dificuldades no processo de sensibilização e conscientização da família.• Contemplar as especificidades de cada estudante.• Participação efetiva dos familiares e alunos nas propostas pedagógicas.• Realizar as adaptações nas atividades.• Acesso dos recursos digitais
2. Quais estratégias foram utilizadas para a efetivação do trabalho?	<ul style="list-style-type: none">• Atividades impressas para estudantes sem acesso às tecnologias.• Uso de diferentes recursos digitais para aulas e encontros virtuais;• Aulas planejadas com orientação e parceria do professor do AEE;• Adaptações das atividades de acordo com as Necessidades Educacionais Específicas e com utilização de recursos visuais e tecnológicos;• Planejamento de atividades envolvendo os interesses dos alunos.• Diálogo, conscientização e sensibilização das famílias com relação à participação dos estudantes nas atividades;• Uso estratégias e recursos pedagógicos lúdicos, dinâmicos;
3. Quais estratégias vocês consideram que foram exitosas?	<ul style="list-style-type: none">• Adaptação de materiais;• Diálogo com os familiares com o uso de recursos digitais;• Uso de recursos tecnológicos.• Planejamento a partir de temáticas de interesse dos estudantes;• Atividades envolvendo o uso de áudio e vídeo.• O interesse e a participação ativas os responsáveis pelos estudantes;
4. Que fatores você considera terem contribuído nas estratégias que foram exitosas?	<ul style="list-style-type: none">• O contato direto com a professora de AEE e o vínculo com as famílias dos alunos.• A maior facilidade em realizar as atividades com o auxílio dos recursos tecnológicos;• O uso da tecnologia;• Comunicação entre a família e a professora do AEE;• Responsáveis presentes na vida escolar dos educandos.
5. Quais estratégias você considera que não foram exitosas?	<ul style="list-style-type: none">• Apesar da adaptação e planejamento de atividades diferenciadas, alguns estudantes não realizaram as atividades.• Falta de recursos tecnológicos para alguns estudantes.• A quantidade de atividades.• As estratégias e atividades que necessitasse de auxílio do responsável.
6. Que fatores você considera terem influenciado para que algumas estratégias não fossem exitosas?	<ul style="list-style-type: none">• Necessidade de disponibilização de recursos tecnológicos para os estudantes• Falta de participação da família.• Dificuldades das famílias em conciliar as atividades cotidianas e o apoio aos estudos dos filhos.• Falta de estímulos aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Fonte: Elaborado pelas autoras do artigo com base nos dados coletados pela pesquisa (2020).

4. TEORIZANDO A DISCUSSÃO

Ao serem questionadas acerca dos desafios encontrados para a efetivação do trabalho, a preocupação maior era em relação ao apoio familiar aos alunos, as adaptações nas atividades de modo a atender as necessidades de cada estudante e o acesso aos recursos digitais. Sobre a postura da maioria dos profissionais da educação diante dos desafios impostos à prática pedagógica, Ziesmann e Thomas (2020) afirmam que “Cabe ao professor intermediar e potencializar as situações de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando a todos os sujeitos situações de aprendizagem significativas com práticas pedagógicas eficientes” (ZIESMANN; THOMAS, 2020, p. 102).

E assim foi feito, procurou-se meios de adaptação para as atividades. Pois em resposta ao questionamento sobre as estratégias que foram utilizadas para a efetivação do trabalho, as professoras afirmaram que trabalharam de forma colaborativa as professoras do AEE e as professoras da sala comum no planejamento e realização de ações que promovessem o contato com as famílias por meio de reuniões no formato digital, a realização de aulas remotas com uso de plataformas digitais, disponibilização de vídeos e áudios, oferecimento de material impresso para quem não possuía recursos digitais, análise do perfil dos alunos para adaptação das atividades e dos materiais quando necessário, dentre outras. Essas ações têm respaldo na Lei Brasileira de Inclusão-LBI, que cita a igualdade de oportunidades, ao afirmar que toda criança é capaz de aprender e depende da metodologia aplicada. E para tanto esta lei prevê que

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, p. 17).

Sobre quais estratégias as professoras consideraram exitosas no trabalho remoto, o que mais se achou de positivo foram os encontros virtuais, as atividades em casa com materiais que os alunos já possuíam, o envolvimento das famílias e poder usar tecnologias que muitos alunos gostam. Alves (2006, p. 13) citado por Machado (2019, p. 79) diz que é importante a busca por “[...] estratégias de aprendizagem, centradas em um novo saber pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos.” Outro fator que contribuiu para o êxito das estratégias, de acordo os dados coletados, trata-se do trabalho em parceria com a professora do AEE que, conforme as diretrizes operacionais para o AEE, em seu artigo 13, indicam uma das funções do professor do AEE é

[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das

estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 4).

Em consonância com a literatura estudada e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), as professoras responderam que o principal fator que gerou contribuições para o êxito das estratégias foi a parceria com a professora do AEE e o vínculo com as famílias; seguido do uso de tecnologias. Entretanto, em relação às estratégias consideradas não exitosas em relação ao ensino remoto, foi respondido que a falta de acesso aos recursos digitais para todos, as adaptações de materiais e falta do apoio da família para orientação na realização das atividades, foram significativos. Esses pontos podem ser revertidos em um único aspecto como fator dificultador do êxito das estratégias, ou seja, a necessidade de promover ações que convertam no acesso do estudante ao processo de ensino-aprendizagem quer seja presencial ou remoto, como coadunam Schinato e Strieder (2020, p. 32) ao dizer que, para desenvolver a “educação na perspectiva inclusiva e oferecer meios para que todos os alunos tenham acesso a um ensino e educação de qualidade, é fundamental a promoção e a valorização da diversidade”.

Dentre os fatores considerados para que as estratégias fossem exitosas ou não, a presença da família foi considerada ponto crucial para desenvolvimento das aprendizagens. Com respeito a esta pontuação, Santos (1999) *apud* Machado (2019) diz que

[...] De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos. É preciso entender que esses mesmos alunos são também os filhos, e que os filhos são (ou serão) os alunos. Dito de outra forma: cabe às duas instituições mais básicas das sociedades letradas o movimento de aproximação num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidades. (SANTOS, 1999, p. 5, *apud* MACHADO, 2019, p. 81).

O acesso aos recursos digitais também foram apontados como aspecto complicador para o sucesso das estratégias e práticas pedagógicas. Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão de que é de suma importância a universalização do acesso às tecnologias, pois estas se configuram como fatores contribuintes no processo de ensino e aprendizagem. Em vista disto Moran (1997) aponta diversas contribuições entre estas:

Na Internet, também desenvolvemos formas novas de comunicação, principalmente escrita. Escrevemos de forma mais aberta, hipertextual, conectada, multilinguística, aproximando texto e imagem. Agora começamos a incorporar sons e imagens em movimento. A possibilidade de divulgar páginas grupais na Internet gera uma grande motivação, sensibilidade e responsabilidade para professores e alunos (MORAN, 1997, p. 6).

Porém, também foi mencionado o despreparo de muitos para lidar com o uso da tecnologia e situações adversas ficaram evidentes com relação a dificuldade para o êxito de algumas estratégias. Essa situação sinaliza à necessidade constante de busca por uma formação

que promova o desenvolvimento de habilidades e competências que podem emergir ao longo das vivências de cada indivíduo. Por conseguinte, Delors afirma que

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial [...]. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

Pode-se concluir, a partir dos dados coletados, que os desafios e as estratégias pedagógicas com alunos público alvo do AEE, remetem ao ensino colaborativo entre os docentes do AEE e da sala comum de forma a desenvolver ações que fortaleçam a parceria família-escola, de forma a ressaltar a importância da família.

Destarte, também evidenciou a necessidade constante de busca por novos saberes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e o uso das tecnologias, bem como a universalização dos recursos digitais com foco na inclusão dos estudantes. E assim desenvolver uma prática pedagógica como citado na Base Nacional Comum Curricular que diz que o processo de ensino e aprendizagem deve ser planejado “contemplando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, presente no campo de experiência: o eu, o outro e o nós” (BNCC, 2017, p. 36-37), aspectos estes contemplados durante os momentos em que as professoras juntamente com as famílias tiveram que reinventar as formas de ensinar e de aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura e análise detalhada dos dados coletados, pode-se perceber o quanto foi desafiador trabalhar com a educação especial de modo remoto, e mais esse desafio permanece, pois, os desafios destacados na pesquisa fazem parte do contexto escolar, quer seja presencial ou remoto. É notória a importância da presença familiar na vida escolar, afinal esta proporciona uma diferença significativa e positiva para a trajetória do aluno, com ou sem necessidades educacionais específicas.

A perspectiva do trabalho colaborativo evidenciou que os professores trabalhando em conjunto com foco em transformar o momento de adversidade em possibilidade de aprendizado e crescimento mútuo, são figuras essenciais no desenvolvimento de ações que culminam em resultados exitosos das atividades, com o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Entretanto, é necessário evidenciar que também é essencial que se estabeleçam políticas públicas de acesso às tecnologias, papel este que muitos governantes não exerceram na condução da situação pandêmica, de forma a amenizar o contexto excludente de pessoas

expostas de forma financeira e social, uma vez que no respectivo material de pesquisa é perceptível que alguns alunos não possuíam condições materiais de participar das aulas de modo online, o que ocasionou um prejuízo no desenvolvimento, e também não tinha atendimento presencial, acabando por permanecer em casa e tendo que adaptar-se a uma nova realidade excludente.

Salienta-se que o ano ainda está em curso e a realidade da escola configura-se para o ensino híbrido, com turma reduzida e intercalando grupos de estudantes, atendimento na sala de AEE com tempo reduzido e com rodízio de alunos. De forma que estes fatores demonstram que as professoras e as famílias continuarão adaptando-se à nova realidade e em busca de superar quaisquer obstáculos que possam surgir a partir dessa nova organização do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência**. MEC; SEEP; 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília. MEC, 2017.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

MACHADO, C. F. S. **Crenças e práticas inclusivas no atendimento educacional especializado**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10163> Acesso em 30 de set de 2021

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 26, n. 2, 1997. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/700>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SCHINATO, C. L.; STRIEDER, D. M. Ensino De Ciências Na Perspectiva Da Educação Inclusiva: A Importância Dos Recursos Didáticos Adaptados Na Prática Pedagógica. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 2, 27 maios 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43584> Acesso em: 14 de out. 202

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

ZIESMANN, C. I.; THOMAS, I. F. Processos formativos dos professores inclusivos: práticas pedagógicas dos docentes na educação básica. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 13, n. 3, p. 97–110, 2020. DOI: 10.18554/rt.v13i3.5032. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5032>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CAPÍTULO 24

A PERCEÇÃO DE PROFISSIONAIS LGBTQIA+ SOBRE A ASSISTÊNCIA EXECUTADA EM UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA PEDIÁTRICA E NEONATAL

Valéria Pinto Rodrigues
Ingrid da Conceição Ribeiro
Luany Roberta Lisboa Pantoja
João Paulo Nascimento dos Anjos
Yzabela Jaques Pereira de Sousa
Marcelo Williams Oliveira de Souza

RESUMO

Introdução: O contexto social determina não somente a vivência pessoal de cada indivíduo, como também as relações de trabalho, entre outras esferas. A vistas disso, destaca-se o cenário de discriminação e violência com grupos minoritários na sociedade hodierna, que naturalmente atravessa em direção ao ambiente de trabalho, produzindo diversos danos tanto pessoais como coletivo. **Objetivo:** Contribuir para a identificação de possíveis formas de discriminação, violência ou repressão à comunidade LGBTQIA+ dentro do ambiente de trabalho, especificamente na Unidade de Terapia Intensiva Pediátrica e Neonatal, bem como levantar possíveis maneiras de identificar essa problemática e, por conseguinte contribuir para um ambiente de trabalho inclusivo com respeito à diversidade. **Método:** Este consiste em um estudo qualitativo, descritivo do tipo relato da experiência, conjugado com a metodologia da Problematização do Arco de Magueréz composta por cinco etapas: observação da realidade, identificação de pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. **Resultados e Discussão:** Logo, com a experiência proporcionada para que fosse possível observar a realidade dos profissionais frente a assistência nas Unidades de Terapia Intensiva Pediátricas, foram feitos levantamentos de pontos-chaves importantes quanto a comunidade LGBTQIA+ e o ambiente de trabalho. A partir dos pontos-chaves obtidos, foi possível encontrar um paralelo que possibilitou na formação de três categorias para o presente estudo, as quais abordam sobre: A gestão na assistência da diversidade sexual para acompanhantes e/ou familiares dos pacientes; O espaço inclusivo como meio de prevenção da exclusão social que lhe negam tratamento igualitário no acesso a diversas oportunidades; Educação permanente relacionada a comunidade LGBTQIA+ e o ambiente de trabalho. **Conclusão:** Essa experiência possibilitou o levantamento de pontos-chaves persistentes no que tange a comunidade LGBTQIA+. Palavras como discriminação, preconceito, exclusão, dentre outras, ainda se fazem muito presente dentro da sociedade. No entanto, tratando da observação da realidade desse grupo dentro do ambiente de trabalho, ainda existe inúmeros empecilhos, seja na assistência à saúde prestada a diversidade sexual, ou na criação de um espaço inclusivo que permita maiores oportunidades e tratamento igualitário. Nota-se o quão necessário se faz abordar essa temática para o crescimento teórico-científico de graduandos da área da saúde, visto que há uma certa negligência a saúde psicológica e física da comunidade LGBTQIA+, como é o caso de transexuais e travestis, que pouco frequentam serviços de saúde pela falta de preparo da equipe no momento do acolhimento.

PALAVRAS-CHAVES: Diversidade de Gênero; Assistência Hospitalar; Gestão em Saúde.

1. INTRODUÇÃO

O contexto social determina não somente a vivência pessoal de cada indivíduo, como também as relações de trabalho, entre outras esferas. A vistas disso, destaca-se o cenário de discriminação e violência com grupos minoritários na sociedade hodierna, que naturalmente atravessa em direção ao ambiente de trabalho, produzindo diversos danos tanto pessoais como coletivos (CORTEZ, 2019).

Do mesmo modo, deve-se atentar para a relação entre desempenho laboral e satisfação pessoal no ambiente de trabalho, uma vez que pessoas satisfeitas naturalmente apresentam um desempenho melhor, enquanto trabalhadores atingidos por algum fator, como os sociais, podem conseqüentemente expressar essa insatisfação por meio de um menor desempenho (MARTINS, 2018).

Dentre os grupos referidos, aponta-se as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, intersexuais, Assexuais e etc (LGBTQIA+) como um dos principais grupos vítimas da discriminação e violência no Brasil, onde o índice de violência contra essa comunidade cresceu cerca de 30% somente entre os anos de 2016 e 2017 (JÚNIOR, 2022).

De forma análoga, compreende-se o ambiente de trabalho como uma das esferas onde a comunidade LGBTQIA+ pode sofrer repressão. Dessa forma, aponta-se a necessidade de compreender as relações de trabalho nesse contexto, uma vez que as práticas de dominação no ambiente laboral podem reprimir ou limitar pessoas inclusas nesse grupo, afetando-os psicossocialmente (CORTEZ, 2019).

Nesse sentido, buscou-se por meio desse relato, contribuir para a identificação de possíveis formas de discriminação, violência ou repressão à comunidade LGBTQIA+ dentro do ambiente de trabalho, especificamente na Unidade de Terapia Intensiva Pediátrica e Neonatal, bem como levantar possíveis maneiras de identificar essa problemática e, por conseguinte contribuir para um ambiente de trabalho inclusivo com respeito à diversidade.

2. METÓDO

Este consiste em um estudo qualitativo, descritivo do tipo relato da experiência. Uma produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção (MUSSI *et al.*, 2021).

A pesquisa surgiu a partir das Atividades Integradas à Saúde (AIS) realizada pelos acadêmicos de enfermagem sob supervisão e orientação do docente de Enfermagem em UTI neonatal, sendo uma atividade que faz parte dos requisitos avaliativos do curso de graduação em Enfermagem da Universidade do Estado do Pará. A metodologia escolhida pelos acadêmicos para ser aplicada na construção deste estudo foi a Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez, composta por cinco etapas: observação da realidade, identificação de pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.

De início foi feita a observação da realidade, na qual os acadêmicos durante aula prática em uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI) neonatal e pediátrica, de um Hospital referência em Saúde Materno-Infantil em Belém do Pará, observaram, através da assistência dos profissionais LGBTQIA+, a sua percepção diante da assistência prestada na UTI pediátrica e neonatal. Deste modo, por meio da observação foram levantados pontos chaves como: diversidade, gestão, exclusão, educação, inclusão, políticas, qualidade da assistência, que irão ser melhor explanados nos resultados e discussão deste estudo.

Em seguida, os acadêmicos seguiram para a terceira etapa que é a teorização, onde foi realizado a busca por estudos científicos na literatura que se relacionassem com os pontos chaves evidenciadas anteriormente, para assim obter maior embasamento teórico sobre a temática. Posteriormente, a partir dos pontos chaves encontradas juntamente com a teorização, foi debatido entre os acadêmicos sobre a percepção dos profissionais LGBTQIA+ acerca da assistência em sua área de trabalho.

Como aplicação à realidade foi decidido a elaboração de um relatório sobre a experiência dos acadêmicos de enfermagem com base na análise da percepção dos profissionais de saúde LGBTQI+ sobre a assistência prestada na UTI pediátrica e neonatal. Deste modo, os dados contidos no relatório podem ser analisados pela instituição em que os profissionais de saúde trabalham, para que a mesma avalie e fique ciente da situação. De tal modo a gestão da unidade poderá instituir estratégias de inclusão e reestruturação dos processos de trabalho para um ambiente mais inclusivo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A equipe das UTI's Pediátrica e Neonatal possui 15 enfermeiros, sendo 3 do gênero masculino e 12 do gênero feminino. 8 técnicos de enfermagem do gênero masculino e 39 do gênero feminino, totalizando 47 técnicos de enfermagem na equipe. Além disso, a equipe conta com 4 agentes de limpeza, sendo 2 do gênero feminino e 2 do gênero masculino e 9 fisioterapeutas, 7 do gênero feminino e 2 do masculino. Nesse viés, a construção de um vínculo entre acadêmicos-profissionais se fez necessária, para o desenvolvimento da comunicação entre a equipe, onde ambos pudessem continuar com os seus afazeres diários sem qualquer interferência para observação da realidade dos acadêmicos, e assim proporcionar segurança e postura crítica diante dos conflitos cotidianos do ambiente. O quadro 1 irá demonstrar de maneira mais simplificada as informações da equipe.

Quadro 1: Composição da equipe das UTI's Pediátrica e Neonatal.

Profissional	Gênero Feminino	Gênero Masculino	Total
Enfermeiro	12	3	15
Técnico de Enfermagem	39	8	47
Agente de Limpeza	2	2	4
Fisioterapeuta	7	2	9

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Logo, com a experiência proporcionada para que fosse possível observar a realidade dos profissionais frente a assistência nas Unidades de Terapia Intensiva Pediátricas, foram feitos levantamentos de pontos chaves importantes quanto a comunidade LGBTQIA+ e o ambiente de trabalho. Tais pontos chaves podem ser observado através da nuvem de palavras apresentada na Figura 1.

Figura 1: Pontos chaves levantados pelo grupo.



Fonte: Montagem de autoria própria a partir dos pontos chaves coletados durante a experiência (2023).

A partir dos pontos chaves obtidos, foi possível encontrar uma paralelo que possibilitou na formação de três categorias para o presente estudo, as quais abordam sobre: A gestão na assistência da diversidade sexual para acompanhantes e/ou familiares dos pacientes; O espaço inclusivo como meio de prevenção da exclusão social que lhe negam tratamento igualitário no acesso a diversas oportunidades; Educação permanente relacionada a comunidade LGBTQIA+ e o ambiente de trabalho.

3.1 A gestão na assistência da diversidade sexual para acompanhantes e/ou familiares dos pacientes

A gestão da diversidade vai desde um ambiente que permita a todos os ingressos da organização, mesmo com diferenças, realizar suas funções com foco sem que haja exclusão social, até um ambiente construído para acolher acompanhantes de pacientes com tratamento igualitário sem qualquer discriminação (SAJI, 2005).

Do mesmo modo, Nunes (2017), destaca em seu estudo que a gestão da diversidade é um fator primordial para a organização de um ambiente de trabalho, visto que leva em

consideração os diferentes grupos que frequentam o local, trabalhando assim na construção de uma unidade onde todos os indivíduos possam se identificar.

Ademais, o enfermeiro é considerado a porta de entrada em diversas instituições de saúde, podendo fazer a diferença, seja na prestação de uma assistência de qualidade ao paciente ou a perda da confiança e quebra do vínculo entre profissional-paciente, já que além de reduzir ou tratar a doença, é importante também garantir o acesso ao cuidado de maneira integral, sem qualquer distinção (PIRES, 2022).

Logo, partindo do princípio de integralidade, é crucial que a formação acadêmica de futuros profissionais sejam voltadas para tais princípios, os quais estejam preparados para atuar na linha de cuidado como profissionais capacitados e embasados, a fim de promover uma assistência de qualidade para qualquer indivíduo, respeitando as suas individualidades.

Lucchese e Barros (2009), destaca em seu estudo que, a competência se relaciona com a capacidade na resolução profissional complexa de situações influenciada por questões sociais, culturais, religiosas e demais fatores associados à vida do paciente/cliente, sem qualquer dano moral para aquele indivíduo.

Outrossim, o modelo de gestão abordado no estudo de Hanashiro e Pereira (2007), frisa a implementação de políticas organizacionais para atuar nas diferenças entre os grupos sociais, causadas pela identidade social dos indivíduos. Nesse viés, é importante ressaltar que as pessoas devem ter tratamento igualitário com seus direitos e deveres como cidadão. Já que, de acordo com o Artigo 196 da Constituição Federal de 1998, “a saúde é um direito de todos e dever do estado garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.

Ainda existem obstáculos quanto à adoção de um modelo de gestão na assistência à diversidade sexual, pois há uma prevalência alta na resistência em reconhecer discriminações, principalmente por aqueles que acabam praticando de modo exacerbado (NUNES, 2017). Em outras palavras, a intolerância à diversidade sexual se faz muito presente, principalmente no mercado de trabalho onde existe uma certa hierarquia por questões sociais, sendo os gestores os quais estão geralmente no topo dessa hierarquia por ter a responsabilidade de gerenciar tais equipes. Desse modo, pode-se dizer que muitas instituições não adotam um modelo de gestão da diversidade sexual pelo fato de não se importarem o bastante com a assistência de tal grupo, a fim evitar possíveis constrangimentos.

3.2 O espaço inclusivo como meio de prevenção da exclusão social que lhe negam tratamento igualitário no acesso a diversas oportunidades

A exclusão social vincula-se a questões macrossociais, sendo o acesso a direitos humanos e sociais, trabalho, serviços comunitários, dentre outros, os principais aspectos dessa vinculação, e grupos sociais importantes como negros, analfabetos, e as chamadas comunidades LGBTQIA+ ainda compõem um alto número desses grupos de excluídos (BARBOZA; SILVA, 2005).

De acordo com Silva; Santin e Nascimento (2001), é visível a ausência de travestis e transexuais nos serviços de saúde, sendo a falta de preparo da equipe em fornecer um ambiente acolhedor um dos principais motivos, até mesmo no desafio em exercer as políticas públicas já implementadas no SUS, como o uso do nome social.

Logo, um ambiente que não esteja preparado para receber indivíduos de diferentes grupos, pode postergar a ida dos mesmos em instituições de saúde para seu cuidado, tendo como consequência agravos no seu quadro clínico, complicando a qualidade de vida dessa pessoa, além de danos ao nível de saúde mental (PIRES, 2022).

Certamente, há um certo medo em ser discriminado em um ambiente no qual demonstra não está preparado para receber diferentes grupos, visto que esses indivíduos passam por muita coisa durante o seu cotidiano, no que tange o preconceito, a discriminação e a exclusão social. Logo, procuram evitar passar por mais constrangimento, a fim de priorizar a sua segurança e a sua saúde mental.

Outrossim, a equidade conhecida como um dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), tem sido geralmente traduzida como igualdade no acesso e na utilização dos serviços de saúde entre os grupos sociais. Logo, o espaço inclusivo pode acabar sendo visto por muitos como espaço jurídico composto por várias normas que pretendem reduzir ou até mesmo eliminar diferenças e discriminações prevalentes entre os grupos sociais. No entanto, um espaço inclusivo pode ser alcançado através de um sistema composto por normas legais e governamentais que estejam sujeitas a impedir a discriminação e formas de tratamento desvantajoso intencional (MOREIRA, 2020).

Além disso, ações voltadas para a integração de tal grupo social se faz necessário para o reconhecimento de direitos fundamentais de igualdade e liberdade, visto que acabam enfrentando desvantagens sociais no acesso a diversas oportunidades. Júnior (2016), ressalta em seu estudo que mesmo com os avanços no reconhecimento, aceitação e tolerância a

comunidade LGBTQIA+ alcançado nos últimos anos através das leis, a discriminação ainda persiste na sociedade.

Possivelmente, a discriminação ainda é muito prevalente devido a falta de implementação das políticas públicas, já que as leis foram criadas, mas pouco são faladas e/ou implementadas nas instituições, o que deveria ser um dever de todos os órgãos e instituições para que pudessem entrar no mercado.

3.3 Educação permanente relacionada a comunidade LGBTQIA+ e o ambiente de trabalho.

O processo de autoaceitação de membros da comunidade LGBTQIA+ é complexo, além de ter que enfrentar questões pessoais muitas vezes intensas, a pessoa ainda tem que lidar com uma sociedade hostil e preconceituosa que acaba dificultando mais ainda esse processo (SILVA *et al.*, 2021).

Por outro lado, o ambiente de trabalho muitas vezes é preconceituoso, o que pode contribuir para a retração de profissionais LGBTQIA+, o que acaba interferindo na sua atuação dentro do seu ambiente de trabalho, visto que as diferenças explanadas pelo preconceito e discriminação se tornam um prejuízo para o desenvolvimento de tal indivíduo (NUNES, 2017).

Logo, a discriminação no mercado de trabalho inicia desde o momento de seleção, onde os candidatos LGBTQIA+ evitam vagas em que acreditam que acabariam sendo discriminados após se autodeclarar, além de ao se inserir em tal ambiente de trabalho, prefere não revelar a sua orientação sexual por medo de preconceito e até mesmo desemprego (REZENDE, 2020).

Desse modo, a educação permanente se faz necessária para a construção de relações e/ou processos referentes a uma equipe que atua em conjunto, pois, possibilita um espaço coletivo de reflexão e avaliação das atitudes realizada durante o cotidiano no ambiente de trabalho, podendo dividir opiniões com sugestões para um crescimento coletivo (CECCIM, 2005).

O trabalho em grupo surge desde a formação de um profissional, o qual deve está disposto a colocar suas críticas em pauta e estar pronto para ser criticado, de saber aconselhar, bem como reconhecer que está errado, e assim construir um vínculo que irá ser crucial para o crescimento individual e social de toda a equipe.

Miccas e Batista (2014), ressaltam em seu estudo que o primeiro passo para provocar mudanças através da educação permanente, é entender que as propostas devem ser construídas

em conjunto, a partir da problematização da realidade local, articulando a atores governamentais e não governamentais.

Outrossim, uma organização baseada na relação de todos os participantes envolvidos na realidade local, com apresentações de idéias, necessidades e sentimentos, acaba refletindo nas percepções dos mesmos e aplicação da realidade (MUROFOSE *et al.*, 2009).

Outrossim, encontros como conferências e demais eventos de saúde, são momentos importantes para pôr como pauta a comunidade LGBTQIA+ e suas vinculações macrosociais, apontando principalmente a necessidade de incentivar a formação, educação permanente e continuada como fundamentos no conhecimento sobre diversidade sexual (SILVA; SANTIN; NASCIMENTO, 2001).

Do mesmo modo, possuir conhecimentos acerca da temática e embasamentos teóricos científicos atualizados, torna-se de extrema importância para a disseminação de informações, visto que há muita coisa que deve ser levantada como pauta para uma discussão mais aprofundada, da qual possa sair intervenções para a melhoria de tais problemáticas.

4. CONCLUSÃO

Essa experiência possibilitou o levantamento de pontos chaves persistentes no que tange a comunidade LGBTQIA+. Palavras como discriminação, preconceito, exclusão, dentre outras, ainda se fazem muito presente dentro da sociedade. No entanto, tratando da observação da realidade desse grupo dentro do ambiente de trabalho, ainda existe inúmeros empecilhos, seja na assistência à saúde prestada a diversidade sexual, ou na criação de um espaço inclusivo que permita maiores oportunidades e tratamento igualitário.

Nota-se o quão necessário se faz abordar essa temática para o crescimento teórico-científico de graduandos da área da saúde, visto que há uma certa negligência a saúde psicológica e física da comunidade LGBTQIA+, como é o caso de transexuais e travestis, que pouco frequentam serviços de saúde pela falta de preparo da equipe no momento do acolhimento.

Também, o espaço inclusivo não se faz necessário apenas na assistência à saúde, mas também ao ambiente de trabalho hostil, muitas vezes com falas e “brincadeiras” que escondem a discriminação e fazem com que profissionais LGBTQIA+ limitem as suas relações interpessoais dentro do ambiente de trabalho, seja por medo da exclusão social ou até mesmo pelo desemprego. Ainda assim, o fato de situações como essa persistirem no mercado de trabalho, impossibilita muitos profissionais altamente capacitados a desistirem de uma vaga de

emprego, por sentir que a sua orientação sexual pode atrapalhar no momento de sua admissão, ou por não se sentir seguro em trabalhar em determinados locais.

Por fim, relata-se a dificuldade encontrada para associar a temática ao componente curricular, uma vez que ela foge das especificidades do conteúdo ministrado nele. Entende-se a importância da abordagem de tais questões referidas no artigo, no entanto essas problemáticas enfrentadas pouco se relacionam com os profissionais do setor de Terapia Intensiva Pediátrica e Neonatal.

Sendo assim, é válido frisar a importância de mais estudos nessa linha como um estímulo para a realização de encontros, tais como conferências e demais eventos em saúde que tenham como pauta a comunidade LGBTQIA+ e suas vinculações macrosociais, para que assim cresça ações voltadas no reconhecimento de direitos fundamentais de igualdade e liberdade, além de políticas organizacionais que assegure o tratamento igualitário para tal grupo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R.; SILVA, A. S. Diversidade sexual, gênero e exclusão social na produção da consciência política de travestis. **Athenea Digital: Revista de Pensamento e Investigacion Social**. Pag. 27-49. 2005. Disponível em: < https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/6457/ssoar-athenea-2005-8-barboza_et_al-diversidade_sexual.pdf?sequence=1 > Acesso em: jan, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 2016. Disponível em: < http://conselho.saude.gov.br/web_sus20anos/20anossus/legislacao/constituicao/federal.pdf > Acesso em: jan, 2023

CECCIM, R. B. **Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário**. Interface-comunicação, saúde, educação. Pag. 161-168.2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/icse/a/jC4gdtHC8RPLWSW3WG8Nr5k/> > Acesso em: jan, 2023.

CORTEZ, P. A. Sexismo, misoginia e LGBTQ fobia: desafios para promover o trabalho inclusivo no Brasil. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 4, p. 1-22, jun. 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/physis/a/zbX86DSCmFCTGM5kx5xhMhN/?lang=pt> > Acesso em: jan, 2023.

JUNIOR, D. N. A. Violência contra a comunidade lgbtqi+: proposta de ação educacional e de uso de novas tecnologias digitais para o combate da lgbtfobia. **Revista Carioca de Ciência Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 129-146, jun. 2022. Disponível em: < <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/234> > Acesso em: jan, 2023.

JÚNIOR, O. D. S. L. **Violência e construção da cidadania da comunidade lgbt**. 2016. Disponível em: < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencReligiao_Lopes%20JuniorOS_1.pdf > Acesso em: jan, 2023.

LUCCHESI, R., e BARROS, S. A constituição de competências na formação e na prática do enfermeiro em saúde mental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 43, 152-160, 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/j4B8RWbyDybb9jzBHGMHNNp/abstract/?lang=pt> > Acesso em: jan, 2023.

MARTINS, C. S. *et al.* Fatores Motivacionais que influenciam no desempenho dos colaboradores no Ambiente de Trabalho. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Alta Floresta, v. 11, n. 39, p. 262-281, 2018. Disponível em: < <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/989/1416> > Acesso em: jan, 2023.

MOREIRA, A. J. **Tratado de direito antidiscriminatório**. Editora Contracorrente, 2020. Disponível em: < https://books.google.com/books/about/Tratado_de_Direito_Antidiscriminat%C3%B3rio.html?hl=pt-BR&id=eCZLEAAAQBAJ > Acesso em: jan, 2023.

MURUFOSE, N.T.; RIZZOTO, M.L.F.; MUZZOLON, A.B.F.; NICOLA A.L. Diagnóstico da situação dos trabalhadores em saúde e o processo de formação no polo regional de educação permanente em saúde. **Rev Latino-Am Enfermagem**, 2009;17(3):314-20. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rlae/a/HL3bhXX6vp4dwSBgF9jRTFH/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: jan, 2023.

MUSSI, R.F.F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext >. Acesso em: jan, 2023.

NUNES, R. S. **Homossexualidade e ambiente de trabalho: contribuições da comunicação organizacional para a gestão da diversidade sexual**. Monografia (Bacharel em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília. Brasília, junho de 2017, Pg. 68. Disponível em: < https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18091/1/2017_RaulDaSilvaNunes_tcc.pdf > Acesso em: jan, 2023.

PEREIRA, J. B. C.; HANASHIRO, D. M. M. Ser ou não ser favorável às práticas de diversidade? Eis a questão. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 4, art. 6, p. 670-683, 2010. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/1202/ser-ou-nao-ser-favoravel-as-praticas-de-diversidade--eis-a-questao> > Acesso em: jan, 2023.

PIRES, M. L. C. **Percepções de homofobia na comunidade LGBT sobre o atendimento de enfermagem em cuidados saúde primários-um estudo de caso em Portugal (Doctoral dissertation)**. 2022. Disponível em: < <https://run.unl.pt/handle/10362/138216> > Acesso em: jan, 2023.

REZENDE, A. L. D. **Falta de Oportunidade de trabalho e empreendedorismo: Uma realidade da população LGBTQIA+ de Uberlândia-MG?**. 2020. Disponível em: <

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30884/6/FaltadeOportunidade.pdf> > Acesso em: jan, 2023.

SAJI, G. S. M. **Gestão da diversidade no Brasil: apresentação de um modelo brasileiro.** São Paulo, 2005. Disponível em: <
<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/5738/107942.PDF> > Acesso em: jan, 2023.

SILVA, J. C. P. D.; CARDOSO, R. R.; CARDOSO, Â. M. R.; GONÇALVES, R. S. Diversidade sexual: uma leitura do impacto do estigma e discriminação na adolescência. **Ciência e Saúde Coletiva**, 26, pag.2643-2652, 2021. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/csc/a/TCJ6mXyyK4pB94FDNhcjZZc/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: jan, 2023.

SILVA, F. C.; SANTIN, S. B. F; NASCIMENTO, E. G. C. **Assistência inclusiva e construção de educação médica: um relato de experiência de um fórum online sobre a saúde lgbtqia+.** *Brazilian Medical Students*, 5(8), 2021. Disponível em: <
<https://bms.ifmsabrazil.org/index.php/bms/article/view/103/36> > Acesso em: jan, 2023.

TRAVASSOS, C.; CASTRO, M. S. M. D. Determinantes e desigualdades sociais no acesso e na utilização de serviços de saúde. **Políticas e sistema de saúde no Brasil**, 2, 183-206, 2012. Disponível em: <
https://books.google.com/books/about/Pol%C3%ADticas_e_sistema_de_sa%C3%BAde_no_Brasil.html?hl=pt-BR&id=Is0VBgAAQBAJ > Acesso em: jan, 2023.

CAPÍTULO 25

O JOGO CORPORAL NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DO ENSINO INCLUSIVO

Andreia Silva de Melo
Marcilio de Souza Vieira

RESUMO

O trabalho traz uma reflexão sobre a inclusão de alunos com surdez na escola e as possibilidades de ensino nas aulas de dança para o Ensino Fundamental II. Trata-se de um relato de experiência na Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte, localizada no Município de São Gonçalo do Amarante/RN. Dentre as viabilidades para se trabalhar com a educação artística, elegeu-se partir de investigações corporais, por meio do jogo, como ponto referencial para a intervenção pedagógica. O escrito tem por objetivos refletir sobre as contribuições do jogo para o ensino da dança com crianças surdas e ouvintes; e indicar uma possibilidade de trabalhar a dança por meio do jogo. A metodologia utilizada envolve a pesquisa descritiva qualitativa sob um viés do estudo de caso instrumental. A escolha do tema proposto favorece ao conhecimento, à valorização e ressignificação corporal por parte dos discentes, bem como, contribui para o entendimento das relações inclusivas e simbólicas que se inscrevem historicamente pelo corpo. Percebe-se que trabalhar com o conteúdo, de forma inclusiva, permite ampliar as visões intrínsecas dos educandos sobre o modo de perceber o mundo, como também, possibilita a descoberta de outros modos de contextualizar a dança a partir das experiências vividas pelos alunos no decorrer da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Educação Inclusiva. Ensino da Dança. Surdez.

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar numa educação inclusiva, vislumbra-se a necessidade de atender pessoas com deficiência, afirmando a garantia educacional dos seus direitos de aprendizagem e comunicação, como cidadãos participantes de uma sociedade democrática. As vivências desses alunos com ou sem deficiência que estão integrados no espaço escolar, são construídas socialmente por meio de relações que ultrapassam o ensino formal, como as interações com o outro e as vivências diárias na própria comunidade. Aquelas permitem ao educando a própria formação, além de edificar o seu conhecimento cultural, social e educacional. A escola faz parte desse ambiente, no qual, esse sujeito irá crescer e aprimorar seus saberes, vivenciar novas formas de observar o mundo e se relacionar com o outro.

É nesse espaço escolar que o discente com deficiência pode se desenvolver culturalmente, trabalhar os próprios pontos de vista, socializar e interagir com o outro. Dessa forma, o aluno surdo, objeto desse estudo, que está inserido nessa instituição de ensino formal, deve ter direito a desenvolver uma aprendizagem, que transcenda a formalidade e envolva a competência humana, pois, dentro da escola, ele passa por experiências que abordam valores ao seu cotidiano.

A escolha dessa escrita surgiu devido ao fazer pedagógico como arte educadora em uma Escola Municipal que possui alunos surdos e sentir a necessidade de planejar aulas que pudessem incluir todos os discentes numa atividade educativa, pois, no cotidiano escolar, sempre permeava a questão por que deixar alguns indivíduos de lado da aprendizagem total se é possível planejar aulas para atender toda a turma?

Nessa direção, buscou-se unir os conhecimentos acadêmicos e profissionais com Dança, para desenvolver um projeto pedagógico, a fim de auxiliar a necessidade dos estudantes e contribuir com um processo educacional inclusivo, visto que a pesquisadora trabalha na Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte, localizada no município de São Gonçalo do Amarante (RN), e observa os alunos surdos, muitas vezes, serem deixados de lado no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa inquietação e de estudos anteriores²³ com a temática em tela foi-se delineando este escrito que afirma um educar com sensibilidade através de jogos corporais e dança em interfaces com a LIBRAS de modo que a construção do conhecimento se dê no/pelo corpo/sujeito aberto às relações entre o individual e o coletivo.

Por se tratar de um recorte da tese que lança o olhar para alunos surdos e ouvintes de uma turma do 6º ano “B” da Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte, foi feito um diagnóstico inicial e histórico com todos os alunos, visando oportunizar uma intervenção pedagógica que buscasse atender diferentes indivíduos surdos e ouvintes e, que esses pudessem participar ativamente das aulas de Dança. Definiu-se que o estudo apresentado abordaria esse foco interventor, baseado nos escritos de Damiani *et al.* (2013) sobre a teoria histórico-cultural, pois a ação contribui pedagogicamente na produção do conhecimento e diminui a distância entre teoria e prática, tanto da produção acadêmica como do âmbito educacional.

Logo, o estudo na escola oportunizou, por meio da intervenção pedagógica com a LIBRAS, contribuir de maneira prático-pedagógica com a arte da dança, refletindo sobre os benefícios dessa ação no meio estudantil, permitindo colaborar com a ampliação desse conhecimento junto aos demais educandos, com explicações dos conteúdos que envolviam jogos corporais que intencionassem o dançar, a partir das explicações da professora para

²³ Melo, Andreia da Silva. O jogo pode se transformar em dança: uma intervenção pedagógica inclusiva na escola pública. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). UFRN. Natal: UFRN, 2020.

ouvintes e não ouvintes por meio da LIBRAS e suas adaptações ao ensino da dança em sala de aula.

Dentre as várias possibilidades com dança elegeu-se trabalhar a partir do jogo corporal a fim de promover a prática e a (re)descoberta do corpo entre os estudantes, pois, o jogo desde a infância faz parte da aprendizagem e, por ser algo intrínseco à criança, pode ser melhor explorado pelos indivíduos nas oficinas²⁴.

A proposta nessas interfaces jogos corporais e dança foi de estabelecer a relação desses jogos (como por exemplo, ao utilizar o andar), na descoberta do corpo e, de forma acadêmica, apresentar, de acordo com os estudos do movimento humano²⁵, uma proposição para abordar a dança na escola.

Para essa escrita foram desenvolvidos exercícios em sala de aula, com base nas experiências profissionais e acadêmicas com a dança da pesquisadora e, também como pesquisadora/docente, no intuito de entender como os alunos observam o próprio corpo, o corpo do outro e como trabalham em coletivo.

A escolha do tema proposto favorece ao conhecimento e à valorização da conscientização corporal, bem como, fomenta no espaço escolar a possibilidade de atribuir outros sentidos de ensinar e aprender por meio do corpo. Nesse caso, dedicar-se a dança, por meio do jogo é uma forma de trazer para a escola um saber presente no corpo dos alunos, experimentar maneiras diversas de vivenciá-lo e ampliar a compreensão junto a eles de como utilizar essa aprendizagem em meio à comunidade escolar e fora dela.

As singularidades corporais desses sujeitos podem ser potencializadas no mundo da dança, a partir do jogo, para que eles possam viver e passem a reconhecer a própria história, por meio do corpo. Essa visão, abre a possibilidade de aprendizagem por meio da Arte/Dança, principalmente para os surdos que observam e se comunicam com o mundo pela linguagem visual e espacial. Pensando nisso, essa possibilidade de ensino, nas aulas de arte da escola, a partir dos jogos corporais, busca trazer uma discussão em torno da viabilidade de tratar esse conteúdo educativo, de maneira que os educandos participem ativamente do processo de aprendizagem corporal.

²⁴ É imperioso ressaltar que além das aulas ministradas durante o calendário escolar, também foram oportunizadas oficinas com práticas voltadas ao trabalho do jogo corporal.

²⁵ Referente aos descritos por Rudolf Laban (1978), como no trabalho com fatores de movimento Peso, Tempo e Espaço, onde podem ser criadas e experimentadas sequências de movimentos.

Diante dessas considerações, deve-se lembrar que, no Brasil, utiliza-se a Língua Brasileira de Sinais para ensinar a crianças surdas ou pessoas que adquiram surdez. Essa é a primeira língua a ser lecionada ao surdo, por isso, é considerada pela cultura, como língua materna, visto que essa linguagem viso-espacial apresenta valor comunicativo e oportuniza diversas finalidades para o indivíduo na sua forma de sentir, pensar, comunicar, raciocinar e se expressar sobre o mundo em que vive.

Nessa trajetória, é possível ressaltar que as interações corporais, apresentam-se repletas de símbolos significativos e possibilitam a aprendizagem e a socialização dessas pessoas ao cenário educacional, auxiliando-os a compreender melhor a própria trajetória de vida a partir da maneira que conhecem a si, ao outro e, conseqüentemente, assimilam o meio.

Destarte, entendo que o processo de aquisição do conhecimento do corpo para os discentes, ouvintes e surdos, seria voltado à inclusão de todos, primeiro por meio do uso da Língua de Sinais e do Português (como língua oral) e depois, com o uso de gestos combinados com o grupo.

Considerando as afirmações já anunciadas, procura-se estudar o ensino por meio do jogo no corpo, sem o uso da música, facilitando a descoberta corporal de todos. Nessa perspectiva, Marques (2012) indaga sobre a necessidade do recurso musical na dança, quando pergunta se é algo realmente necessário para proporcionar o dançar. Para esse trabalho, escolheu-se não utilizar melodia nas oficinas, pois é um recurso que pode ou não ser implementado para promover a dança e, na oportunidade, o objetivo dos jogos corporais e da dança na escola é possibilitar uma educação inclusiva.

Baseado nessa proposta, este escrito tem por objetivos refletir sobre as contribuições do jogo para o ensino da dança com crianças surdas e ouvintes; indicar uma possibilidade de trabalhar a dança por meio do jogo, com discentes do sexto ano do Ensino Fundamental II da escola pública, objetivando uma prática corporal que viabilize a inclusão. E as descobertas corporais desses estudantes podem potencializar um novo olhar sobre a forma de ver, aprender, dialogar e vivenciar a educação pela Dança, no/pelo corpo.

Entendo que refletir sobre a dança como educação inclusiva é importante, pois valoriza a aprendizagem dos alunos com deficiência e principalmente aos surdos que estão presentes na escola que muitas vezes não são reconhecidos pelos próprios professores, gestores e alunos ali inseridos, o que restringe o diálogo apenas à comunidade surda que os acolhe.

Trazer esse conteúdo para a escola, sob a perspectiva da Arte através dos jogos corporais e da dança, favorece o entendimento das relações históricas de movimento e de formas inclusivas que se inscrevem no processo educacional, pois envolve os discentes em vivências visuais e corporais ao propiciar o conhecimento e a comunicação dessas linguagens. Assim, eles podem compreender e se conscientizar sobre a relação do olhar o corpo, o outro, perceber e dialogar com o meio social ao qual pertencem.

Diante desses aspectos, o escrito se debruça sobre uma das possibilidades de ensino do jogo corporal na escola como uma forma de aprender a dança, buscando trazer uma discussão em torno da viabilidade de tratar esse conteúdo de maneira inclusiva no intuito dos educandos participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o trabalho por meio de uma intervenção pedagógica, a partir do jogo como conteúdo, visa promover a dança na escola. Assim, o estudo busca oportunizar um ensino inclusivo no qual todos os educandos possam participar de uma mesma atividade, contribuindo para alicerçar os saberes intrínsecos e individuais dos sujeitos e, dessa maneira, possibilitar uma abordagem inclusiva.

A metodologia utilizada neste estudo envolve a pesquisa descritiva qualitativa sob um viés do estudo de caso instrumental, pois no primeiro ponto envolve a descrição e observação de um determinado grupo de estudantes (GIL, 2002). A autora deste escrito, como pesquisadora participante, considera as opiniões e atitudes desses indivíduos importantes no desempenho das atividades como também, abrange no segundo ponto, por meio do estudo de caso instrumental: o esclarecimento do problema; as pessoas a serem atendidas; a elaboração de um projeto/relatório e; a avaliação dos dados obtidos (GIL, 2002).

Na oportunidade, foram desenvolvidas oficinas no intuito de estimular e apresentar vivências educativas inclusivas, com aulas práticas para os educandos envolvendo o uso do jogo corporal, a fim de atender aos alunos da rede pública de ensino. Para este estudo, encontrei em Huizinga (2007) o jogo como ponto integrante de um exercício significativo e como prática social, relevante para a escola, pois o jogo vislumbra a ação e abre possibilidades para criar e, nessa direção, potencializa o saber do educando na aprendizagem pelo corpo.

Entendo que contemplar o ensino inclusivo aos estudantes surdos e ouvintes por meio do jogo corporal no ambiente educacional, contribui para a formação de vínculo entre todos os alunos e, principalmente, na aproximação dos conteúdos abordados pelo professor na escola em relação aos processos históricos de inclusão. Assim, as abordagens metodológicas do

trabalho se apresentam como possibilidade para a produção de conhecimentos reflexivos sobre a atuação da Dança como conteúdo inclusivo e permitem ampliar saberes no espaço de ensino.

Nessa trajetória, no caminho de fortalecer a inclusão como ótica de ensino, o jogo corporal pode contribuir na aprendizagem do corpo, na forma de dialogar com o outro, com o espaço e o tempo, de maneiras diversificadas, como também pode favorecer a inclusão de todos na participação das vivências, seja o aluno surdo ou ouvinte.

Ademais, o corpo como veículo de aprendizagem pode experienciar por meio desses elementos da dança a própria estrutura, a imobilidade, o deslocamento²⁶, que podem ajudar ao estudante a reconhecer possibilidades de movimento, que venham a constituir as próprias danças. Nessa via, a escola pode proporcionar novos campos em que as disciplinas, linguagens e saberes como a dança venham a se manifestar na construção do conhecimento humano.

Ao longo dos parágrafos desse escrito, existe a descrição e reflexão sobre o relato de experiência corporal realizado com os educandos surdos e ouvintes do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal de 1º e 2º graus, localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte afirmando um educar com sensibilidade como modo de construção do conhecimento que se dá no corpo através dos jogos corporais e da dança. Para esse estudo, o jogo corporal é discutido no processo de intervenção pedagógica no intuito de proporcionar uma educação inclusiva através da dança. Para tal empreitada, observa-se as propostas metodológicas de Rudolf Laban como fundamentações necessárias para alicerçar o trabalho de corpo com os alunos. E ainda, disserta-se sobre uma possibilidade de ensino inclusivo com dança por meio do trabalho com o jogo do/no corpo, na qual visa proporcionar dentro do ambiente escolar um ensino aprendizagem que possa dialogar com diferentes sujeitos respeitando a individualidade e fomentando a participação de todos.

2. DESENVOLVIMENTO

O relato deste trabalho é apenas um recorte da tese, comparado ao projeto corporal no qual a professora de Artes vem desenvolvendo, ao longo do ano de 2022. Este escrito revela apenas uma das possibilidades de jogo com o corpo, de maneira inclusiva, para alunos da rede pública municipal de São Gonçalo do Amarante, no Rio Grande do Norte.

²⁶ Trabalhar corporalmente, o ritmo do tempo, as formas, as progressões, direções distintas e os níveis espaciais.

No início da prática com o corpo em sala de aula, foram aplicados alguns ensinamentos que a pesquisadora havia aprendido no Departamento de Artes da UFRN, especificamente na oficina Rhythm and Acting, ministrada pela austríaca, professora da Escola de Música de Viena, Angelika Hauser-Dellefant. Como aluna participante da oficina, a experiência foi marcada por um processo de criação com o corpo, onde o espaço e os sons emitidos corporalmente eram protagonistas da vivência.

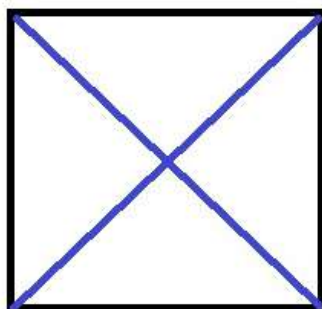
Dentro da Universidade, a professora Angelika Hauser-Dellefant propunha no aquecimento, criações que envolviam representações sonoras, como conduzir pequenas batidas em diferentes regiões do corpo, assim como descobrir os lugares e os espaços que possuem ossos. Além disso, os trabalhos na oficina também se diversificaram pelo uso do espaço, do tempo e da condução das ações corporais.

Para o projeto escolar, o exercício se fixou em relação ao trabalho com as qualidades do movimento humano de Laban. E ao longo desse escrito, será relatado em como buscou-se aliar o vivenciado na oficina de Angelika, para trazer aos discentes e, especificamente para essa sala de aula, uma experiência corporal.

Inicialmente, a experiência com a turma em sala de aula foi marcada pelo aquecimento por meio toque. Na disposição do espaço, fez-se um grande círculo com todos de pé e começaram a ser exercidas pequenas batidas, de forma leve, com a ponta dos dedos das mãos no chão, passando respectivamente pelos pés, pernas nas áreas internas e externas, nádegas, barriga, costas, ombros, externo, braços, mãos, garganta, bochechas, testa, até os dedos chegarem ao topo da cabeça e os braços abrirem para o alto, reiniciando, mais uma vez todo o processo. Esse exercício chegou a ser repetido algumas vezes.

As propostas seguintes são parecidas com as indicações da oficina de Angelika Hauser-Dellefant e se diferenciam apenas pela inserção, devagar, das proposições do exercício no jogo. Na escola, a sala de aula foi dividida por meio do tapete, com um grande quadrado, além da marcação das linhas físicas nas extremidades do objeto (como essas linhas apresentadas abaixo, no quadrado preto), linhas imaginárias em forma de “X” cortavam o centro (como pode-se visualizar em tonalidade azul). Essa representação inicial pôde ser melhor explicada, num desenho na lousa, assim como na imagem que se segue.

Desenho 1: Primeiro rabisco do percurso espacial.



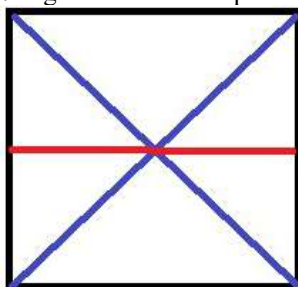
Fonte: Autoria própria (2022).

A atividade era explicada em LIBRAS, ao mesmo tempo em que a professora oralizava em Português. Além disso, a docente também participava da exemplificação dos exercícios e, por isso, muitas vezes, não conseguia parar, para documentar as imagens necessárias. Inclusive, muitos dos registros inseridos aqui foram momentos em que a aula foi paralisada, no intuito da professora, pegar uma câmera e conseguir registrar as imagens. Por isso que, a descrição dos desenhos aparece por meio da imagem digital, no intuito de explicar de forma detalhada, sobre as etapas do percurso corporal.

Na sala de aula, depois dos educandos visualizarem o desenho no quadro, foi solicitado para percorrerem o mesmo desenho, imaginando aquela figura no tapete. Depois, buscou-se inserir as ações de andar e parar, mas algumas vezes, a professora precisava intervir no exercício, para explicar que mesmo um colega posicionado à frente, um amigo poderia ultrapassá-lo e seguir no espaço. Também foi lembrado aos estudantes para tentarem preencher melhor toda a sala.

Após compreenderem essas regras no jogo, a docente partiu para mais um comando, a mudança de direções. Essa poderia ser seguida da caminhada de lado e de costas, além da total rotação do tronco para o outro lado. Os discentes não demoraram a entender essa ação, então a pesquisadora aproveitou para inserir mais uma reta na figura, como é possível observar abaixo, por meio da linha em vermelho.

Desenho 2: Segundo rabisco do percurso espacial.



Fonte: Autoria própria (2022).

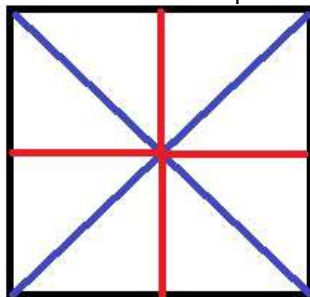
Na sequência da atividade, a professora implementou as ações corporais, o trabalho com o tempo lento e rápido. Nessa dinâmica, em alguns momentos, como o tapete não é do tamanho da sala, os alunos acabavam se esbarrando nos espaços em que as linhas se cruzam ou se encontram. Em outros instantes, isso ocorria por falta de atenção, como também ocorria com os adultos na oficina da austríaca. Mas especificamente sobre os estudantes é interessante relatar, o quanto a surda se mantinha concentrada nas ações, em relação aos demais colegas. Algumas vezes, ocorreu de um amigo tentar realizar uma brincadeira, para tentar desconcentrar os outros, mas a surda em diversos momentos, buscava propor algo novo para o trabalho.

Depois da inserção do tempo na caminhada, na qual o andar rápido estava quase se transformando numa corrida, a professora inseriu a ação de correr e, na sequência, os níveis espaciais (baixo, médio e alto), seguida de ações como pular e deitar. Então, nessa proposta, os alunos podiam experimentar transitar nessas retas, entre os diferentes tempos trabalhados, como também, exercitar as ações cotidianas implementadas ao longo do espaço. O exercício virou um jogo e o jogo das ações com as experiências corporais, tornava-se dança.

Em outro encontro, buscou-se dar uma nova configuração e trazer de forma mais simplificada os exercícios propostos por Angelika, para realizar um aquecimento com os alunos. Assim, a professora Andreia solicitou para os alunos ficarem em pé, todos dispostos formando um círculo. O trabalho iniciou com a batida das pontas dos dedos das mãos, nos ossos do corpo, exemplificando para os estudantes que era apenas para tocar nos lugares “durinhos” do corpo. Na oportunidade, um esqueleto de plástico e outro de papel, foram trazidos novamente a sala, no intuito de relembrar aos educados onde ficam corporalmente situados os ossos.

Depois, com o dorso das mãos, também foram enfatizadas batidas ao longo do corpo, mas apenas nos lugares onde havia mais músculos, ou seja, nas regiões mais “molinhas”. Então, devagar com essas pequenas batidas em cada região, ao alunos foram redescobrimo a estrutura corporal, começando de baixo para cima. Nesses momentos, a professora permanecia ao lado da aluna surda, para que pudesse explicar em LIBRAS e, logo em seguida, demonstrar corporalmente o exercício.

Desenho 3: Terceiro rabisco do percurso espacial.



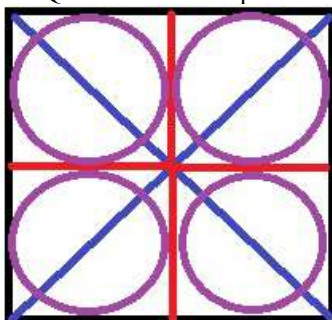
Fonte: Autoria própria (2022).

Em continuidade ao jogo, a docente inseriu ao quadrado mais uma linha imaginária na posição vertical. Na imagem, ela está marcada pela tonalidade vermelha e, será a última linha reta, implementada neste desenho acima. Essa mesma figura foi rabiscada na lousa da escola e os estudantes entenderam essa nova configuração.

Em uma outra atividade, agora em duplas, um amigo devia tentar guiar o outro, a partir das retas. Mas o parceiro que estava sendo guiado, tinha que permanecer de olhos fechados. Depois, as posições deveriam ser invertidas e, quem estava guiando deveria ser conduzido e o novo guia podia tentar fazer o mesmo percurso percorrido pelo primeiro. Nessa interação, os pequenos até tentaram realizar esse exercício, mas havia uma maior preocupação em não deixar o colega colidir em nada da sala, então, percorrer o mesmo trajeto ficou bem difícil.

Em uma nova proposta, agora com os discentes sozinhos e distribuídos pelo espaço, um amigo devia ser escolhido para começar um pega-pega. Foi lembrado aos educandos que os únicos espaços que deviam ser percorridos eram as retas. Os discentes gostaram muito dessa atividade, pois muitos queriam ser o “pega”. Como o espaço era pequeno para a quantidade de alunos, logo os estudantes foram divididos em grupos de cinco pessoas. A professora limitou o tempo, no intuito de todos participarem e ninguém sair machucado. Depois de todos se aventurarem nessa prática, linhas circulares foram inseridas ao desenho do quadrado, como pode ser observado abaixo, por meio da tonalidade em roxo.

Desenho 4: Quarto rabisco do percurso espacial.



Fonte: Autoria própria (2022).

Após a professora mostrar o novo desenho na lousa, foi solicitado aos estudantes que percorressem o espaço caminhando e, principalmente passando pelas linhas curvas, para ver se na prática haviam assimilado o rabisco igual ao desenho, como pode ser observado na imagem abaixo.

Figura 2: Mapeando o espaço.



Fonte: Autoria própria (2022).

Em seguida, assim como Angelika Hauser-Dellefant propôs na oficina, a professora entregou uma folha para cada um dos discentes e, sugeriu que pudessem realizar nessa, um rabisco do próprio caminho. Como inicialmente ficaram sem entender, inclusive a aluna surda, a professora fez uma imagem do próprio caminho e realizou também, a exemplificação do exercício junto a estudante surda, para que todos da sala pudessem entender melhor o proposto. Então, a partir do desenho inicial disposto pela educadora, cada estudante passou a criar o próprio desenho. Depois, os caminhos dos desenhos foram expostos ao chão, para que todos da sala pudessem observar o traçado. A docente perguntou a todos se havia entre as imagens alguma semelhança? Se os caminhos eram iguais? Mas, na representação das figuras, todos os riscos apresentavam diferenças entre si.

Sanada as dúvidas dos pequenos, partiu-se para a investigação corporal, cada discente com uma folha na mão, percorria o espaço tentando efetivar o percurso do próprio caminho. A professora permaneceu inicialmente ao lado da surda para verificar se ela havia compreendido a explicação. Alguns educandos, na tentativa de terminar rápido o trajeto, esqueciam de passar por determinado caminho ou andavam rapidamente e acabavam esbarrando em alguém. Outros, depois de haver explorado o caminho espacialmente, queriam aumentar ainda mais o desenho.

A professora solicitou aos estudantes para que se posicionassem novamente no início do caminho, a ideia era tornar o caminho traçado no papel, mais orgânico corporalmente. Depois informou aos alunos para prestarem atenção em quem cruzava o caminho deles. Num terceiro pedido, enunciou para andarem em meio ao percurso, o mais rápido possível. Em um quarto pedido, solicitou aos discentes para fecharem os olhos e tentarem fazer o caminho bem

devagar. A docente ajudou muito a surda neste momento, pois a audição ao percorrer o espaço se fez algo importante, além do tato, para não colidir com os demais educandos. Em um quinto pedido, os participantes ao longo do caminho, podiam criar interações, dinâmicas ou passos inventados, como poses e brincadeiras. Um aluno, por exemplo, realizou poses de uma determinada arte marcial; outros brincaram de jogar vôlei; e ainda houve uma amarelinha na sala. E num sexto pedido, a pesquisadora solicitou aos estudantes para andarem pelo espaço sem se preocupar com o caminho ou com as linhas, apenas caminhar, observando o espaço.

Na escola, como as aulas são curtas e, não havia como estender mais tempo para esse recurso. A professora solicitou aos discentes para que a partir do desenho já memorizado no espaço, pudessem pôr em prática a exploração de ações, como pular, correr, deitar, além de andar implementando a troca de direções. Todo este exercício também devia ser somado as qualidades de movimento trabalhadas anteriormente, como o tempo (rápido ou lento), a fluência (livre ou contida) e o peso (leve ou forte). Devido o tempo de aula ser curto para desenvolvermos esta última etapa, a investigação ficou proposta para a aula seguinte.

Em outro encontro, para iniciar o aquecimento, grupos de cinco ou seis pessoas foram criados e, um desses indivíduos deveria ficar em pé ao centro e, esse receberia uma massagem. Cada participante era responsável em massagear uma área do corpo do colega que estava em pé ao centro, como por exemplo: a cabeça, a perna, o braço ou a região do tronco. As áreas dos seios, genitais e nádegas eram proibidas. Havia também alguns discentes que ficavam envergonhados em participar do aquecimento em grupo. Nesses momentos, a professora perguntava à aquela criança em específico, se ela desejava realizar o exercício individualmente. Essa massagem foi parecida com a atividade anterior, realizada em dupla, onde um colega movimentava as mãos bem rápido (como se apertasse um pãozinho); depois alisava o local do corpo do amigo três vezes seguidas, de cima para baixo e, depois, quem massageava segurava o local do corpo outro, alongando a mesma parte para a extremidade.

Após o aquecimento, os alunos passaram a rememorar o caminho percorrido e trabalhado na última aula, incluindo a essa pesquisa, as qualidades do movimento humano de Laban. Como a pesquisadora, participava sempre das ações, ela se posicionava à frente mostrando os exemplos e as possibilidades que podiam ser lançadas no jogo. Devagar, os educandos passavam a observar e também a exibir proposições corporais, na estrutura dos próprios caminhos. E no intuito de ajuda-los ainda mais, ela permanecia junto a eles, na perspectiva de orientar ou sanar qualquer dúvida.

Em outro momento, a turma foi dividida em dois grupos para que um educando pudesse mostrar o percurso estudado, enquanto o outro observaria a cena. Após algum tempo, a professora observou que o primeiro grupo passou a criar outro percurso, pois ao pedir que repetissem o caminho, eles não mais o sabiam. O segundo grupo, incluía aluna surda e, muitos discentes ficaram com vergonha de participar enquanto os outros assistiam, então a educadora entrou no espaço para contribuir com a movimentação. No entanto, a surda não tinha vergonha ou mostrava algum empecilho de movimentar-se diante dos colegas, ela permanecia concentrada, revelava que havia entendido e, apresentava a todos a própria sequência.

Em um outro dia, num novo encontro com os estudantes e, ainda inspirada pelas oficinas de Angelika Hauser-Dellefant, a professora começou o trabalho corporal na escola, por meio do exercício das caminhadas. Para isso, implementou o uso de cores em pequenas placas, no intuito de dar subsídio a essa proposta e, essa atividade funcionou da seguinte forma: a tonalidade vermelha indicava “parar” e a verde “movimento”, como nos sinais de trânsito; o amarelo configurava mudança de tempo e, a cor azul, o nível espacial; e a escolha entre o tempo rápido ou lento e, dos níveis (baixo, médio ou alto), ficava a critério dos estudantes que se movimentavam no espaço.

Para iniciar a condução do jogo, a professora passou a explicar devagar as ações, como também a ir inserindo aos poucos os comandos. Os discentes gostaram muito de participar dessa dinâmica, pois eles precisavam estar conectados as proposições das cores. Como os alunos só observavam a docente numa única frente, inclusive a surda, a pesquisadora resolveu aumentar o número de visualizações, entregando aos próprios alunos as placas com as mesmas cores descritas anteriormente, para que eles pudessem passar a conduzir propriamente o jogo.

Figura 3: Ações conduzidas por meio das placas.



Fonte: Autoria própria (2022).

A turma foi dividida em grupos, para que os educandos pudessem melhor desempenhar a movimentação corporal no espaço. Para cada lado da sala, ou seja, as quatro laterais, um aluno ficou em pé segurando uma placa e, esse ficaria responsável para desempenhar a função de

orientar os outros que estavam dançando ao centro, como pode ser observado na imagem acima. Também é possível observar um tapete disposto no espaço central, o material ao chão funcionou para que esses estudantes pudessem se envolver por completo nas ações corporais, principalmente entregando aos níveis médio e baixo.

É preciso também enunciar que os discentes que seguravam as plaquinhas eram os mais tímidos da sala e, dificilmente queriam se mostrar envolvidos em muitas ações corporais, mas para este exercício, eles aceitaram se aventurar em participar. Cada um desses educandos inicialmente, queria elevar o braço com uma placa, mas observaram que deviam ficar sempre atentos, para levantarem apenas a placa da mesma cor do amigo. Depois de algumas tentativas, os pequenos conseguiram entrar em sintonia.

Já os grupos que estavam ao centro dançando, geralmente se movimentavam com as ações parecidas com a dos amigos mais próximos. E, após algum tempo se movendo e experimentando diferentes ações pelo espaço demarcado, a professora intervia para que os outros grupos também pudessem participar.

Durante as aulas, a educadora passou a propor o jogo, inserir mais ou menos ações, assim como na sala de aula, outros colegas que estavam assistindo, puderam opinar sobre a movimentação dos mesmos. Ao final, os discentes criaram uma sequência de movimentos que se tornou também a própria sequência de dança.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse escrito tratou de um relato de experiência, por meio de uma intervenção pedagógica, a partir do jogo corporal, como conteúdo e proposta para promover a dança na escola. Ele é um recorte da tese de doutorado envolvendo o jogo do corpo na dança, por meio do uso da língua oral (Língua Portuguesa) e da língua de sinais (LIBRAS). O estudo surgiu no intuito de oportunizar um ensino inclusivo, no qual, todos os educandos de uma sala de aula, pudessem participar de uma mesma atividade, contribuindo para alicerçar os saberes intrínsecos e individuais que eles possuem e, assim, possibilitar uma abordagem inclusiva.

Ao final do processo, pode-se perceber que as aulas, por meio do jogo corporal, puderam contribuir para o ensino do corpo, na forma de dialogar com o outro, com o espaço e o tempo, de maneiras diversificadas, como também, favoreceram a inclusão de todos da turma, seja o aluno: surdo, ouvinte ou com deficiência.

É preciso salientar que os educandos do 6º ano do Ensino Fundamental II, em todo o processo, além dessa possibilidade descrita, tiveram abertura para abordar sobre os próprios

saberes do corpo e propor jogos, ao longo da pesquisa. Nesse processo, as experiências históricas e corporais trazidas pelos estudantes são consideradas, em cada atividade proposta.

O diálogo e a aprendizagem com o outro, por meio do jogo corporal, foram oportunizados com a intervenção pedagógica, contribuindo de forma prática com o estudo e abrindo espaço para se investigar a partir do brincar com o corpo, um dançar futuro, numa descoberta de possibilidades para promover novas composições coreográficas para esse público.

Essa ação inclusiva beneficiou a essa turma, promovendo uma maior aproximação entre os discentes, por meio do diálogo corporal. E aqueles que ainda não se falavam diariamente na sala ou tinham algum receio com outro colega de algo, eram provocados nos exercícios a interagirem.

Ao longo dos encontros na escola, exercícios anteriores antecederam essa proposta, permitindo que a experiência da pesquisadora na oficina de Angelika, trouxesse aos educandos da rede pública, uma contribuição que transpunha os saberes sobre o corpo, na socialização desses estudantes, ao oportunizá-los um contato, não somente na sala de aula, mas no espaço escolar como um todo. E conseqüentemente, essa ação inclusiva também, poderá se refletir em outros espaços sociais, nos quais, esses indivíduos vierem a dialogar.

Referente especificamente a surda, nesse processo socializatório, a criança demonstrou na maior parte dos encontros, uma disponibilidade corporal, não apenas para realizar os próprios exercícios, como também para jogar com o outro, ao formar duplas ou unir-se a qualquer indivíduo. Relembrar sobre ela, fez a pesquisadora pensar algumas vezes, que os alunos não queriam se unir a outra aluna com deficiência física, mas a surda não demonstrava receio em unir-se aos demais estudantes da turma.

É preciso falar que em uma das primeiras aulas, rememora-se os meninos querendo ficar mais próximos dos colegas do mesmo sexo, assim como, as meninas mostravam-se mais confortáveis e abertas a experimentar os exercícios, se estivessem próximas a outra amiga.

Em relação ao espaço físico da sala de aula, observa-se em alguns momentos, enquanto caminhavam em grupos que a disposição espacial, restringia a prática, pois o local possuía muitas cadeiras. Mas isso não influenciou aos alunos a desistirem, pois esses estavam dispostos a participar das atividades. Assim, eles se permitiam, na prática, explorar o próprio corpo no espaço e também, a conhecer o espaço da sala, enquanto realizavam os movimentos.

Como a professora estava sempre disposta a promover a participação de todos, permanecia presente ao lado dos alunos, para observar se todos haviam entendido o proposto. A docente ficava atenta principalmente a surda, pois precisava se comunicar por meio de duas línguas (a língua oral e a LIBRAS) e observar se todos haviam compreendido.

Mas, assim como a professora propunha um ensino e os desafiava no jogo, também aprendia com os pequenos nos exercícios. O imaginário desses alunos é fértil e quando estimulados, são capazes de surpreender, tanto nas respostas corporais, como na proposição de novas atividades.

Essa afirmação alicerça que é possível promover por meio do corpo, uma aprendizagem edificante dentro de uma instituição de ensino regular, baseada no jogo corporal. Pois, de acordo com as investigações corporais, a professora pôde entender que vivenciar uma aprendizagem por meio da postura, apoios, equilíbrios, diferentes pesos, direções, níveis, trabalhando as pausas, pôde ajudar a aprimorar o conjunto motor desses pequenos.

Ademais, o corpo como veículo de aprendizagem pôde experienciar por meio desses elementos da dança, a própria estrutura, a imobilidade, o deslocamento, o ritmo no tempo, as formas, as progressões, direções distintas e níveis espaciais, que os ajudaram a reconhecer possibilidades de movimento, que viessem a constituir as próprias danças. Nessa via, a escola pode proporcionar novos campos, onde as disciplinas, linguagens e saberes como a dança, venham a se manifestar na construção do conhecimento humano.

Dentro da escola, muitas professoras do Ensino Fundamental I e II perguntavam sobre o trabalho e, frequentemente, demonstravam curiosidade em conferir o mesmo, comparecendo a sala de aula, na qual ocorria a oficina. Elas afirmavam que a proposta se mostrava interessante e valorosa para as crianças.

Nesse sentido, as atividades de dança no cenário educacional podem ser diversas, valorizando a linguagem corporal e respeitando a identidade do indivíduo. Infelizmente, em algumas localidades, pode-se observar muitas ações de professores que ainda não reconhecem a construção de um processo artístico e, procuram elaborar apenas um produto para ser retratado nas festividades escolares.

É importante ressaltar que essa área de ensino da dança, até o presente momento, desvalorizada como forma de disciplina, pode promover um amplo conhecimento no âmbito educacional, do Ensino Fundamental II, por meio de uma construção metodológica, pautada nos contextos apresentados pela comunidade escolar.

Nessa direção é essencial respeitar o saber inerente e histórico de um povo, uma cultura, uma região, para estimular e reelaborar essa experiência na prática educativa. Para que isso possa acontecer, é necessário que o professor se permita vivenciar e construir outros saberes, na busca incansável de novos conhecimentos, com o olhar voltado, como diria Almeida (2016), para aquilo que a criança faz ou é capaz de fazer sozinha. Nesse caminho, o professor é responsável por mediar a interação social, encontrar novos caminhos possíveis para a apropriação do conhecimento e colaborar para uma educação de qualidade.

Nesse caso, promover uma prática inclusiva, por meio da dança, numa escola pública do interior do Estado, com crianças do Ensino Fundamental II; foi algo importante para a instituição, não só favorecendo o saber corporal intrínseco desses estudantes, como fazendo refletir a visão dos demais educadores e, do público escolar conviventes do meio. Desta forma, a aula de Arte promoveu uma possibilidade de aprendizagem, sobre o objeto de conhecimento da Dança.

Essa ação pode ajudar a estimular outros pensamentos sobre a forma de ensino e de conhecimento que se pode favorecer no espaço de ensino. Não somente pensar e planejar para atender as pessoas ditas “normais” pela sociedade, mas para pessoas com deficiência física, múltipla e principalmente para os surdos.

Nesse sentido, como professora de Arte e artista da dança, observa-se na escola, a dificuldade de inclusão desses sujeitos e resolveu-se agregar os saberes dessas crianças, a linguagem artística nas aulas de Arte. Uma proposta que desde o início, foi bem aceita pela gestão e pelos educandos.

Como educadora, constata-se que essa abordagem inclusiva ajudou: a reorganizar uma metodologia por meio da prática com dança, auxiliando o desenvolvimento psicomotor dos alunos, envolvendo-os num jogo corporal, em que se consideram as experiências histórico-corporais. Desta forma, essa foi uma das ações que promoveu a inclusão por meio do corpo, como saber educativo, mas ela pode ir além dessa localidade e ser disseminada em outros espaços que visem oportunizar o saber pelo corpo.

Assim, espera-se que as fissuras deixadas, nessa variável conclusão, possam ajudar a redesenhar uma nova configuração da dança em diversos territórios além da escola pública, por meio de docentes determinados, a ajudar alunos com deficiência ou surdos. E que esses alunos possam emergir na escola e na sociedade por meio da dança, como uma das formas de aprendizagem imersas ao corpo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. de S. **Que dança é essa?** uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.

DAMIANI, M. F. *et al.* **Discutindo Pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação (FaE/PPGE/UFPEl) Pelotas: maio/agosto, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LABAN, R. **Domínio do movimento.** Ullmann L. (Org.). São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, I. A. **Interações:** crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

CAPÍTULO 26

DESIGUALDADES SOCIAIS NAS VIVÊNCIAS SOCIOEDUCACIONAIS E NO DESEMPENHO EDUCACIONAL DOS ALUNOS: UM ESTUDO DE CASO NO IFMA DE IMPERATRIZ

Elidiane Muniz da Silva

RESUMO

Este trabalho analisa os reflexos das desigualdades sociais no âmbito escolar, no que diz respeito as formas de convivência e de desempenho educacional, tendo como objeto de estudo alunos participantes do Programa de Assistência Estudantil Primária do Instituto Federal do Maranhão, de Imperatriz. O estudo tem como base uma discussão teórica sobre as relações históricas e estruturais entre educação, pobreza e desigualdade social no Brasil e a forma como se planeja e executa as políticas educacionais, considerando a importância destas no enfrentamento das desigualdades sociais. O método usado na pesquisa é qualitativo e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos (as) bolsistas do campus de Imperatriz que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, conforme determina a Política de Assistência Estudantil do IFMA. O estudo engloba estudantes entre 15 e 18 anos, sendo que o objetivo é identificar como a situação socioeconômica tem impacto em dois processos: no modo como eles interagem com os colegas no âmbito do instituto e como se dá o acompanhamento das aulas e os rendimentos acadêmicos. Os resultados mostram que para os alunos participantes da pesquisa, a formação de grupos de amizade não é influenciada diretamente pela situação socioeconômica dos discentes, porém esta afeta em vários aspectos nos rendimentos e desempenhos acadêmicos de muitos dos estudantes que são oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdade social. Desempenho. Vivências.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma análise sobre os impactos e reflexos das desigualdades sociais no âmbito escolar, no que diz respeito à interação entre os diferentes perfis de alunos e ao desempenho educacional. A pesquisa feita com os alunos participantes do Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Imperatriz, tem como objetivo compreender a influência da realidade socioeconômica dos alunos bolsistas nos processos de aprendizagem e na interação com os demais colegas. Este estudo faz parte do trabalho de conclusão do curso de especialização intitulado “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”.

O IFMA passou por várias transformações e melhorias nos últimos anos, com ampliação do número de campi no interior do Estado e no quantitativo de cursos e de alunos matriculados. Essas mudanças, conseqüentemente, se refletem na atual e crescente diversidade de perfis socioeconômicos de discentes que entram no Campus Imperatriz. Por ser uma instituição de educação pública, que deve oferecer educação de forma indiscriminada, muitos alunos oriundos de classes sociais mais favorecidas que concluíram o ensino fundamental em escolas privadas, estão se matriculando no campus, fato que historicamente não acontecia no IFMA, pois este foi

originalmente criado com o intuito de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho.

No Brasil historicamente existiu uma educação diferenciada para as massas e outra para a elite, esta era direcionada para o ingresso no ensino superior, enquanto a educação das massas tinha a função profissionalizante (ARROYO, 2010). Os institutos federais foram criados em virtude das necessidades de novas demandas educacionais do setor industrial em crescimento no país. É o caso do IFMA, cuja história começou a ser construída no início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados, estas escolas surgiram com o intuito de proporcionar as classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho.

Foi através do Decreto-Lei Nº 4073\1942, que se instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, transformando o então Liceu Industrial de São Luís em Escola Federal de São Luís. Posteriormente, durante o regime militar, houve uma generalização do ensino profissional em ensino médio, por meio da chamada “profissionalização compulsória”, voltada de forma geral para os grupos economicamente mais desfavorecidos.

Essa predominância de alunos oriundos de classes de menor poder aquisitivo nas escolas técnicas profissionalizantes marcou historicamente o IFMA. No entanto, esta característica vem se alterando nos últimos anos, especificamente no campus do município de Imperatriz, com o ingresso de estudantes de classe mais abastadas, que frequentaram todo o processo educativo em escolas particulares de diferentes níveis de Imperatriz e/ou de outras cidades. Com isso, os alunos menos favorecidos, que tradicionalmente são majoritários no IFMA, passam a conviver com um novo perfil de alunos.

Nesta pesquisa, será possível entender de que maneira as diferentes origens socioeconômicas e de formação escolar contribuem e afetam nas interações entre colegas do campus e na formação de grupos de amizade. Através das entrevistas, por meio das falas dos alunos e das pesquisas no sistema acadêmico do IFMA, analisa-se o desempenho acadêmico dos mesmos e como este é influenciado pela realidade socioeconômica dos alunos participantes da pesquisa, a fim de observar se estes enfrentam e/ou enfrentaram dificuldades em se adaptar à dinâmica de estudo do IFMA. A proposta, de forma conjunta, visa entender como os Programas de Assistência ao Educando do IFMA influenciam em ambos os processos, uma vez que todos os alunos entrevistados participam de algum Programa de Assistência Primária, os quais são direcionados para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

2. DESIGUALDADE SOCIAL, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, as políticas educacionais se caracterizaram pelo processo de ampliação do quantitativo de vagas para a educação básica, no entanto, estes avanços não foram acompanhados da ampliação dos recursos financeiros necessários para essa expansão, nem de uma atenção, por parte do Estado, para a efetivação da oferta de uma educação pública de qualidade, como aponta Santos (2012). Diante disso, o que vem acontecendo é uma constante queda da qualidade do ensino público brasileiro.

No Brasil, o processo histórico de organização do sistema educacional se deu de forma desigual, com uma nítida separação entre a educação destinada para as elites dominantes e outra direcionada para as massas. De acordo com Freitag (1980), essa seletividade era importante para que a manutenção da tradicional estrutura entre exploradores e explorados continuasse a mesma do período colonial, sem mudanças profundas na estrutura da sociedade. A educação das massas era predominantemente profissionalizante e direcionada para suprir as demandas do trabalho industrial crescentes no país.

Com a CF de 1988, a educação está no rol dos direitos sociais e é tida como direito de todos, dever do Estado e da família, como forma de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado democrático de direito e qualificá-lo para o mundo do trabalho. Neste sentido, a educação tem como objetivo tanto o desenvolvimento pessoal do indivíduo, quanto da própria sociedade brasileira. Essa conquista para a educação no âmbito legal, foi fruto das demandas populares mais afetadas com as desigualdades socioeconômicas da época e que vivenciavam a pobreza no seu cotidiano.

Na atualidade, a educação brasileira continua com o histórico caráter seletivo e elitista, com o desprezo e sucateamento do ensino e das escolas públicas, utilizadas em sua maioria, pelos grupos mais empobrecidos da sociedade, o que faz com que as desigualdades continuem e se aprofundem cada vez mais, reproduzindo mais famílias e alunos (as) em situação de miséria, contribuindo para o aumento do desemprego ou inserção destes estudantes em empregos precarizados, com a consequente sobrevivência destes grupos sociais nos limites do suportável (SANTOS, 2012).

De acordo com dados do IBGE (2010), a taxa líquida de matrículas para o Ensino Fundamental é de 91,1%, apontando para a real universalização do acesso. Já o Ensino Médio, apesar das dificuldades, também vem passando por grande expansão, indo de uma taxa de 32,7% em 1999 para 50,9% (IBGE, 2010). Porém até no âmbito do acesso existe uma

desigualdade imensa entre os mais ricos e os mais pobres. O número de matrículas entre os jovens mais pobres de 15 a 17 anos foi de apenas 32%, enquanto as matrículas dos mais ricos é de 77,9% (IBGE, 2010).

Os índices da qualidade do ensino são ainda mais desiguais. A nota média das escolas públicas no SAEB é bem inferior à das privadas. Isso é preocupante, pois 90% dos alunos da educação básica estão matriculados na rede pública de ensino. O baixo nível da qualidade da educação pública, aliado aos condicionantes sociais e familiares dos alunos destas escolas, contribuem para uma expressiva evasão no sistema público – por volta de 4% no Ensino Fundamental e 12% no ensino médio, em contraposição a 0,1% e 6,2%, respectivamente, nas escolas privadas – e repetência – 12% no ensino fundamental e no Ensino Médio, enquanto no sistema privado esses índices são de 3,4% e 6,2% (INEP, 2009).

De acordo com Arroyo (2010), as medidas e estratégias utilizadas para a superação da baixa qualidade da educação pública brasileira e os consequentes índices preocupantes de aprendizagem dos alunos têm se concentrado, exclusivamente, no campo da educação escolar. São considerados critérios como analfabetismo, baixos níveis de escolarização, defasagens, evasões, repetências, desigualdades de percursos escolares, acesso, permanência e os níveis de desigualdade de aprendizagem intraescolar, e ignorados os determinantes das desigualdades sociais, regionais e raciais sobre as desigualdades escolares na formulação de políticas educacionais, bem como na sua gestão e avaliação.

Como evidencia Moysés (1995), um dos problemas mais graves das escolas públicas em todos os níveis é o baixo nível de aproveitamento dos alunos. A aprendizagem dos conteúdos escolares é algo que envolve os processos mentais superiores e se dá no interior de um ser social e historicamente contextualizado. Por isso, a importância de se compreender através das falas e perspectivas dos discentes do IFMA Campus Imperatriz, como estes se percebem enquanto estudantes de escola pública, oriundos de famílias em situação de pobreza que tiveram oportunidades socioeconômicas e educacionais diferentes de muitos de seus colegas e analisar até que ponto estes alunos compreendem que suas histórias de vida afetam o rendimento acadêmico e sua convivência no IFMA.

Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2005, p. 7).

Costa (2012) aponta que ao longo da história brasileira, as políticas educacionais estiveram intimamente relacionadas ao contexto social, político e econômico de cada época, procurando adequar o sistema de ensino à estrutura social vigente ou em emergência. Diante disso, a educação servia de forma geral para a reprodução material da sociedade e manutenção do *status quo*.

Os desafios atuais para a educação brasileira são a efetivação dos princípios promulgados na CF de 1988, quais sejam, a formação integral do cidadão. Cabe ao processo educativo ensinar os seres humanos a criar e conviver em uma sociedade justa, igualitária, livre e solidária, onde todos e todas sejam respeitados e valorizados em suas dignidades e singularidades individuais, raciais, de gênero, opção sexual e regionais. Esse trabalho, desta forma, visa verificar através destes parâmetros de convívio social, em que nível estão as relações entre os alunos do IFMA Campus Imperatriz, tendo em vista as desigualdades sociais presentes no campus.

Para Poloto (2012), por estarem inseridos em um contexto de pobreza e desigualdade social, os alunos observam esse cenário crítico, que lhes provoca desestímulo e falta de perspectiva em relação às suas vidas e ao futuro. Existem ainda os problemas de ordem pessoal, social e familiar que comprometem a permanência em sala de aula e o processo ensino aprendizagem. Tudo isso, tem como consequência os elevados índices de repetência e evasão escolar, ou seja, o insucesso da educação pública.

Partindo-se da metodologia dialética, entende-se que:

O conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade”. A finalidade do conhecimento é que possa colaborar na formação global do educando (consciência, caráter e cidadania), assim, o educador deve ter clareza dos objetivos que pretende atingir, deve ter convicção daquilo que pretende com o seu trabalho, deve saber o conteúdo e saber muito bem para poder fazer as mediações que desencadeiem em seus alunos as relações e as problematizações necessárias à transformação da realidade social (VASCONCELLOS, 1994, p. 34).

A ausência da articulação entre as políticas educacionais e o contexto social em que os alunos estão inseridos tem levado a ineficácia do processo educativo das escolas públicas, com a ausência de políticas educacionais estruturantes que possam contribuir de fato para diminuição das desigualdades sociais. O que vem acontecendo é a concentração em políticas compensatórias de carências morais, de valores, de atitudes dos estudantes oriundos de famílias pobres, que desta forma são responsabilizados por sua condição de pobreza (ARROYO, 2010).

Diante dessa realidade deve-se buscar a superação da ideia de que os desiguais são marginais em vários aspectos (cultural, civilizatório, moral, religioso, hábitos, valores) e o rompimento com a ideia que existe a cultura da pobreza entre os mesmos, situação que contribui para que a situação de pobreza fique no âmbito individual, como consequência da falta de cultura do trabalho e da preguiça, deixando assim de lado, os processos históricos e macrosociais de formação e reprodução da pobreza e da miséria, que não se limita a escassez material, mas em outros aspectos humanos.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

Utilizou-se o método de pesquisa qualitativa neste trabalho para analisar e compreender as particularidades de cada aluno sujeito da pesquisa, pois o método qualitativo é o mais indicado para estudos onde se busca os significados, motivações, valores e crenças de um determinado grupo e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas (MINAYO, 1996).

O principal instrumento utilizado para a coleta dos dados que serviram de base para a pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Optou-se por este tipo de entrevista, que combina perguntas abertas e fechadas, onde os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Com este tipo de entrevista, buscou-se entender a lógica da vivência entre os alunos no universo do IFMA, de maneira que estes pudessem relatar suas experiências de forma relativamente livre e subjetiva. Foram entrevistados alunos na faixa etária entre 15 e 18 anos, do ensino médio-técnico integrado, que utilizam algum auxílio do Programa de Assistência Estudantil do IFMA e se encontram em famílias de baixa renda. Foram um total de 15 entrevistados, sendo 9 meninas e 6 meninos; 04 do primeiro ano; 02 do segundo e 09 do terceiro. As entrevistas foram realizadas nas dependências do IFMA, nos períodos de intervalo entre as aulas e tiveram duração média de 12 minutos.

O roteiro da entrevista foi dividido em quatro partes, sendo a primeira referente ao desempenho/rendimento dos alunos nos cursos do IFMA. Na segunda parte do roteiro estão as questões relacionadas à vivência dos estudantes no dia a dia do campus, as formas de interação entre os colegas do IFMA, a lógica para a formação dos vínculos de amizade, bem como as dificuldades e facilidades para realização de atividades de lazer entre os discentes do instituto. A terceira parte da entrevista aborda os dados socioeconômicos e familiares dos entrevistados, questões relacionadas aos integrantes e renda da família, nível de escolaridade dos pais ou/e

responsáveis, localização e estrutura domiciliar. Por último, tem-se os dados pessoais e acadêmicos do entrevistado.

4. RESULTADOS

4.1 Perfil contextual e socioeconômico dos alunos bolsistas entrevistados

Todos os alunos participantes da pesquisa estão inseridos no grupo de baixa renda, que de acordo com o Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal (CADÚnico), são formados por famílias que têm uma renda *per capita* de até meio salário mínimo ou que ganham até três salários mínimos de renda mensal total.

Para 9 (nove) dos alunos entrevistados a renda familiar influencia muito ou totalmente no desempenho do IFMA. Questões como gastos com meios de transporte, com alimentação dentro e fora do campus (antes, durante e depois das aulas), materiais de apoio para os estudos no IFMA e na residência são fundamentais para o bom ou mau desempenho. Já 5 (cinco) responderam que esta variável não influencia tanto, pois os auxílios estudantis que recebem do IFMA ou de outros benefícios assistenciais contribuem para as despesas de manutenção. Apenas 1 (um) aluno acredita que a renda não interfere diretamente.

No processo seletivo para o IFMA, 10 (dez) dos alunos participantes da pesquisa foram isentos do pagamento da taxa de inscrição. Os outros 5 (cinco) pagaram a taxa. Importante citar que o critério para ser isento da taxa de inscrição é estar inscrito no CADÚnico. No que diz respeito à participação em cotas, 09 (nove) optaram por escola pública, 5 (cinco) por ampla concorrência e 1 (um) pela cota para deficientes. No entanto, dos alunos que optaram por ampla concorrência, apenas 2 (dois) estudaram em escola particular, sendo que destes 1 foi através de bolsa integral de estudos, o que caracteriza o grupo majoritariamente com formação do ensino fundamental em escolas públicas.

Dos discentes entrevistados, 5 (cinco) acreditam que a forma como fizeram o ensino fundamental influencia pouco ou moderadamente em seus desempenhos no IFMA, pois a escola era pública, mas de qualidade ou conseguiram se adaptar ao alto nível de exigência do IFMA por meio de estudo e dedicação. Outros 8 (oito) dos alunos responderam que o fato de terem estudado em escola pública afetou ou afeta negativamente os rendimentos no instituto, seja pelo baixo nível dos professores e/ou dos conteúdos insuficientes do ensino fundamental. Um (01) aluno considerou a influência positiva, pois estudou como bolsista em escola particular e conseguiu se adaptar ao IFMA. Por último, 1 (um) respondeu que mesmo tendo estudado em

escola particular teve muita dificuldade em acompanhar o ritmo de estudo do curso técnico integrado ao ensino médio.

No que diz respeito às questões externas à educação, 14 (catorze) residem na zona urbana e apenas 1 (um) na zona rural. Dos alunos entrevistados, 12 (doze) residem em casa própria, 2 (dois) em local alugado e 1 (um) não especificou o tipo de moradia. Todos possuem energia elétrica e água encanada em casa. Quanto à saúde, 14 (catorze) utilizam o sistema de saúde público, enquanto apenas 1 (um) utiliza plano de saúde privado.

Sobre a forma de transporte que possuem, o meio mais utilizado é o ônibus público (09 dos entrevistados). Outros meios utilizados são: moto (02 alunos), bicicleta (02 alunos), carro (01 aluna) e a pé (01 aluna). É importante enfatizar que foram inúmeros os exemplos de transtornos que afetam direta ou indiretamente o desempenho dos alunos no IFMA no que diz respeito ao sistema de transporte e a localização da residência. Dentre os alunos pesquisados, 14 (catorze) responderam que a localização residencial afeta seus respectivos desempenhos escolares. Os fatores negativos mais citados foram: distância em relação ao campus, perigo e violência nas ruas e bairros, precariedade do transporte público, atrasos de ônibus e irregularidades nos itinerários e horários. Quanto aos meios alternativos de transporte, os que utilizam bicicleta e motos citaram o cansaço e perigo a que estão expostos ao utilizarem estes veículos. Apenas 01(um) aluno não vê dificuldades, pois mora próximo do campus.

A questão familiar foi citada praticamente por todos os entrevistados como fator que influencia negativamente ou positivamente no desempenho acadêmico. Principalmente no que diz respeito a conflitos no seio da família, que podem desencadear desatenção e desinteresse nas aulas ou desestímulos para os estudos. O fato de ter ou não incentivo e apoio material e financeiro por parte dos familiares também foi muito comentado. A maioria das famílias são formadas por 4 a 5 pessoas, o que pode ser considerado um número elevado, considerando que o tamanho da família brasileira diminuiu em todas as regiões. Como mostram dados do IBGE, de 4,3 pessoas por família em 1981, chegou a 3,3 pessoas em 2001.

O número médio de filhos por família é de 1,6 filhos. Quanto ao nível de parentesco, 90% dos alunos pesquisados residem com os pais, sendo que 07 moram com a família nuclear formada por mãe, pai e demais familiares; 06 moram com mãe, padrasto e outros integrantes; 01 mora com pai e madrasta; e 01 aluna mora apenas com a irmã, por ser aluna migrante.

A maior parte dos pais tem o ensino médio completo, principalmente as mães. Uma parte dos alunos não soube responder qual era o nível de escolaridade do pai, pois não tem

contato com o mesmo. Como já foi colocado neste trabalho, a desigualdade social do Brasil deve ser considerada no processo educativo, pois alunos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, têm, na esmagadora maioria, poucos meios e estímulos para desenvolverem uma aprendizagem integral e/ou satisfatória. Nota-se que apenas 2 (dois) dos pais tem ensino superior, o que demonstra a realidade da maior parte das famílias dos estudantes das escolas públicas, com pais de baixa escolaridade.

Os alunos relataram a importância dos Programas de Assistência Estudantil para a permanência e bom desempenho nos respectivos cursos, tanto dos Auxílios Estudantis (alimentação, transporte, moradia) quanto do Programa de Monitoria e Aprimoramento Discente. O auxílio alimentação foi o mais citado pelos entrevistados, pois este possibilita aos bolsistas permanecerem o dia todo no campus, com a garantia do almoço ou do lanche. Os Programas de Assistência Estudantil do IFMA são regulamentados pela Política de Assistência ao Educando (Resolução Nº 064, de 05 de dezembro de 2014), que está estruturada em: Programas Universais e Programas Específicos.

Os Programas Universais são acessíveis para toda a comunidade discente, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral do estudante. Os Programas Específicos estão divididos em Assistência Primária e Assistência Secundária. A primeira visa o atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, considerando, prioritariamente, a condição socioeconômica dos discentes, que deve ser avaliada por profissional do Serviço Social. A Assistência Secundária contribui para a formação acadêmica, considerando prioritariamente o conhecimento científico.

Os Programas de Assistência Primária são: Auxílio Alimentação, Auxílio Moradia, Auxílio Transporte e Bolsa de Estudos. Os Programas de Assistência Secundária são, entre outras, de Monitoria e Aprimoramento Discente. O Programa de Monitoria é desenvolvido como estratégia institucional para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, por meio de experiências pedagógicas e cooperação mútua entre discentes e docentes.

Em resumo, nota-se que os alunos entrevistados possuem dificuldades de acesso ao IFMA, e percebem carências prévias de educação, estes têm motivações para fazer o ensino superior para além dos pais, mas que conseguem manter-se nos cursos, em grande parte, em virtude dos auxílios estudantis e de muito esforço pessoal. Percebe-se como são positivas as experiências de bolsas e políticas efetivas que garantem a permanência e incentivam o bom desempenho dos alunos oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social.

4.2 Influências no desempenho acadêmico e no rendimento escolar

De acordo com Arroyo (2010), as desigualdades são responsáveis pelos maus desempenhos dos alunos e pelos problemas relacionados a evasões, repetências e desigualdades de percursos escolares. No entanto, a relação educação-políticas-desigualdades não é levada em consideração no processo de avaliação, formulação e execução das políticas educacionais.

De modo geral, essa realidade foi constatada entre os alunos participantes da presente pesquisa. A grande maioria citou dificuldades de desempenho relacionadas, principalmente, à adaptação ao nível de exigência nos estudos no IFMA, em virtude da base de conteúdos frágeis que tiveram no ensino fundamental das escolas públicas. Muitos citaram ainda dificuldades relacionadas à localização residencial e formas de transporte utilizados no traslado para o IFMA, que geram faltas e atrasos na sala de aula, cansaço e sono durante as aulas e, conseqüentemente, baixos rendimentos nas avaliações. Do mesmo modo, há também relatos sobre as ausências de espaços e materiais de estudo em casa, o que também gera queda nos rendimentos dos discentes. São fatores externos, mas que incidem no desempenho acadêmico.

Quando associados questões socioeconômicas e desempenho dos estudantes, observou-se uma multiplicidade de respostas. Alguns enfatizaram fatores como: recursos materiais de apoio, ausência ou problemas no ambiente doméstico para os estudos e dificuldade de alimentação no IFMA, como dificultadores do bom rendimento no curso. É o caso explicado pela entrevistada 05:

Sabemos que o IFMA é um instituto no qual a gente necessita muito de recursos para estudar e muitas vezes dentro de casa a gente não encontra isso, pelo fato de muitas vezes não termos computador nem internet disponível. Esse lado é parte da renda familiar, pois muitas vezes precisa-se de dinheiro para tirar Xerox. Isso influi diretamente no nosso desempenho porque as vezes a gente não tem dinheiro para tirar cópia de uma apostila e isso vai de alguma forma nos atrapalhar (SILVA, 2016, informação verbal concedida em 23/09/2016).

No primeiro momento, os entrevistados não citaram questões externas e socialmente mais amplas como fatores determinantes do rendimento educacional. Relacionaram mais questões de âmbito pessoal, familiar e institucional, tais como, autoestima, dedicação e esforço individual dos alunos, comportamento da turma e relacionamento familiar, bem como nível da didática e interação dos professores, etc.

Porém, quando questionados sobre fatores mais abrangentes e externos determinantes do processo educativo, a maioria colocou questões como transporte público, estrutura da residência e da rua em que moram, questão de segurança pública, renda familiar, histórico educacional e profissional dos pais, como demonstra as falas dos entrevistados 04, 05 e 01,

respectivamente, quando questionados sobre a influência de questões socioeconômicas no desempenho acadêmico:

A questão dos professores (é óbvio), o desempenho deles, se têm uma boa didática, se eles têm acessibilidade para os alunos, porque nem todo aluno é igual, cada um tem as suas diferenças, suas qualidades, suas dificuldades. Também a questão da estrutura da escola. Negativamente questões familiares, ou seja, a pessoa que chega com algum problema da família não consegue assistir aula bem. Também a questão do cansaço, muitos moram nos arredores de Imperatriz, ou então até em outras cidades, vêm de muito longe e chegam cansados, com sono. Essa questão do sono é um dos maiores problemas dos alunos do IFMA (SILVA, 2016, informação verbal concedida em 22/09/2016).

Fatores como a falta de condições financeiras para vir para a escola, pois minha casa é distante. Como eu tenho auxílio transporte, isso já é um fator positivo, pois auxilia bastante. Quem mora distante do instituto tem essa dificuldade de locomoção e o auxílio estudantil me dá a possibilidade de estar presente, tendo essa boa assiduidade no instituto (SILVA, 2016, informação verbal concedida em 23/09/2016).

No começo a rua em que moro era perigosa, tem um trecho no qual é bem deserto, tem só mato dos lados e eu já vi um aluno daqui sendo assaltado. No começo era bem “difícil”, as vezes eu chegava atrasada porque eu tinha que esperar minha mãe para poder vir para a escola. Agora não...na rua tem mais casas e não chego mais atrasada (SILVA, 2016, informação verbal concedida em 19/09/2016).

As respostas iniciais mostram como os estudantes entrevistados foram tendenciosos em fazer uma análise mais superficial e simples de suas realidades sociais e estudantis. Esse comportamento é muito prejudicial para o processo educativo, para a efetiva formação de cidadãos críticos, conhecedores dos desdobramentos da questão social e participantes do processo democrático, bem como de seres humanos sensíveis aos males provocados pelas desigualdades sociais e pobreza a que estão submetidos.

Essas falas reproduzem ainda a tendência institucionalizada por parte dos governos e do Estado, em limitar os problemas do processo educativo brasileiro ao âmbito intraescolar, responsabilizando exclusivamente professores e alunos por baixos desempenhos e fracasso da escola pública.

Diante dessa realidade, tem-se a necessidade de investir numa educação participativa e politizada, crítica e emancipadora, em que os alunos de escola pública compreendam o contexto em que estão vivendo e estudando, quais os fins de sua educação e formação escolar. É fundamental que estes se compreendam como pobres e a que e quem estão servindo, para que se tornem protagonistas de suas vidas e histórias e contribuam de forma efetiva para transformação social e o fim da desigualdade social.

4.3 O contexto socioeconômico e a vivência no IFMA Campus Imperatriz

No que diz respeito à vivência entre os alunos, de forma direta, não foi citado nenhum caso de discriminação ou exclusão em virtude de origens socioeconômicas. Todos citaram outros fatores e hábitos comportamentais determinantes na interação entre os estudantes e para a formação de grupos de amizade. Também não foram identificados formação de grupos de alunos identificados como minorias ou de dominantes.

Quando perguntados se questões como condição socioeconômica, formação educacional, ou localização residencial influenciam na formação de grupos específicos ou na aproximação ou distanciamento entre os alunos, de forma geral, os entrevistados responderam que não influencia diretamente, a não ser em alguns aspectos práticos, como por exemplo, a distância da residência. Segundo eles, isso pode dificultar os encontros externos ao campus, no entanto isso não está relacionado com questões de discriminação ou preconceito.

Alguns entrevistados enfatizaram que no início do curso houve uma certa aproximação em virtude de afinidades sociais e de origem de escolas, mas com o passar do tempo essa separação não existiu mais. Para estes alunos, existem outros critérios e características comportamentais que contribuem para a formação de grupos nas salas e no instituto, como o interesse pelos estudos, grupos de alunos com algum tipo de deficiência ou alunos que se reúnem por serem mais brincalhões e extrovertidos, que geralmente se relacionam mais extraclasse. A crença religiosa foi outro fator citado para a formação de grupos.

Essas ponderações ficam explícitas na fala da entrevistada 02:

No primeiro ano tinha essa diferença um pouquinho, no começo do ano. Mas agora que todo mundo tá no mesmo barco, não tem isso não. Quando você entra no IFMA puxa para os dois lados, mesmo a pessoa tendo estudado em escola particular. Quando vê que está no IFMA, as pessoas mais se unem do que param de se falar. Não vejo muita diferença de comportamento nos alunos de diferentes níveis sociais (SILVA, 2016, informação verbal concedida em 21/09/2016).

Mesmo entre grupos por afinidades distintas que foram relatadas não existe hostilidade ou desentendimentos declarados. Quando acontecem brincadeiras, as mesmas não são levadas a sério pelos colegas, por exemplo. É que diz o entrevistado 3, quando perguntado se já vivenciou ou presenciou algum episódio de discriminação em virtude das as condições socioeconômicas suas ou de seus colegas:

Digamos que já. porque “digamos”: eu tenho uns amigos que são bem “zueiros”, bem “piadistas”, vivem fazendo graça, eu não sei se no olhar deles o que eles falaram é algo ruim, se falaram para machucar pra valer. Eu acho que não, apesar de já ter visto cenas de discriminação por causa da renda familiar, eu acredito que não seja algo tão sério de machucar propositalmente uma pessoa. Só uma questão mesmo de brincadeira na hora (SILVA, 2016, informação verbal concedida em 21/09/2016) .

Convém esclarecer que o ponto de vista dos alunos entrevistados não é, necessariamente, a realidade absoluta da comunidade discente do IFMA Campus Imperatriz, uma vez que episódios de discriminação e bullying podem acontecer de diferentes formas e depende muito da subjetividade de quem vivencia determinada situação relacional. Caberia um maior aprofundamento a respeito desta questão em outro momento. Porém, para desenvolver este trabalho utilizou-se como parâmetro os depoimentos e opiniões dos alunos entrevistados.

Quando perguntados se a residência é fator que afeta as interações entre os grupos, 5 alunos disseram que não têm dificuldades de interação em virtude da localização residencial. Mas para 10 dos alunos a localização afeta consideravelmente a participação em passeios e encontros, principalmente pela distância e falta de meios de transporte. Como é o caso do entrevistado 15, que é surdo e teve sua entrevista mediada pelo seu intérprete de Libras. Para o referido aluno, “Sim, atrapalha. É um pouco ruim porque moro distante, em outra cidade e essa mobilidade custa tempo. Isso vai interferir, eu vou me adaptando, mas é ruim, é difícil” (SILVA, 2016, informação verbal concedida em 20/09/2016).

De forma geral, através das entrevistas, pode-se identificar que os alunos têm consciência e percebem nitidamente as diferenças socioeconômicas presentes no campus, mas, aparentemente, não se mostraram desconfortáveis com essa realidade. Nenhum dos entrevistados citou episódio de discriminação ou exclusão em virtude de sua condição socioeconômica que pudesse atrapalhar a vivência com os colegas.

De acordo com os entrevistados, a renda afeta mais nos encontros extraclasse e passeios quando algum aluno não tem recursos para sair com o grupo, mas os colegas contribuem para que todos possam participar do momento de lazer. Como enfatiza a entrevistada 13 “Pode dificultar às vezes na questão de sair todo mundo e alguns não terem condições para sair. Mas a gente sempre chama e não tem isso, cada um ajuda no que pode” (SILVA, 2016, informação verbal concedida em 20/09/2016).

As falas dos entrevistados demonstram mais os efeitos positivos da diversidade entre os alunos no âmbito do IFMA do que problemas. Partindo do observado, pode-se entender que a interação entre adolescentes de diferentes segmentos sociais pode contribuir para uma maior compreensão e reflexão das diferentes realidades de cada um e a conseqüente sensibilização e solidariedade entre indivíduos e grupos, diminuindo desta forma preconceitos e discriminações históricas na sociedade brasileira. Como mostra Chang (2005), quando as opiniões diferentes são apresentadas em determinado ambiente, especificamente as opiniões dos grupos

minoritários, a complexidade cognitiva é estimulada na maioria dos membros, propiciando desta forma uma vivência mais harmoniosa e pacífica. A diversidade na escola não deve ser fator causador de problemas, mas deve-se buscar a discussão saudável de questões polêmicas que são realçadas nesta situação. Um exemplo dessa necessidade é explicitado na fala da entrevistada 01:

Uma vez teve uma discussão na minha sala sobre a questão de cotas, tanto de baixa renda quanto de questão racial, de negro [...] Porque uns são a favor e outros não, pois dizem que essa questão de cota só vai dizer que a pessoa não tem capacidade. Enfim, foi uma discussão que muitos ficaram a favor, mas outros não aceitaram bem essa questão (SILVA, 2016, informação verbal concedida em 19/09/2016).

Como o processo de aprendizagem envolve diferentes formas de interação e múltiplas visões de mundo, a diversidade tende cada vez mais a desafiar os padrões vigentes nas instituições de ensino, tanto na avaliação, formulação e execução de políticas educacionais quanto no processo de formação e capacitação docente.

Diante dessa realidade, os professores e a comunidade escolar devem ter consciência do processo sócio-histórico em que estão vivendo e atuando, bem como ter clareza dos seus objetivos no processo de ensino, este não pode mais se dar de forma mecânica e alienada, mas voltado para uma educação de qualidade, que vise a emancipação dos estudantes e a real transformação social com o fim das desigualdades sociais. Por isso a importância de se conhecer quem são os alunos, quais são suas condições e perspectivas de vida e de futuro. Isso possibilitaria o conhecimento dos principais problemas em sala de aula.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho objetivou analisar como os diferentes contextos socioeconômicos dos alunos do IFMA Campus Imperatriz influenciam no desempenho acadêmico e na forma de interação dos alunos participantes do Programa de Assistência Estudantil, que são oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social. De acordo com Arroyo (2010), são múltiplos os fatores que podem contribuir para o bom ou mal desempenho dos estudantes na sala de aula, sendo que estes não se limitam aos determinantes intraescolares, mas envolvem também o aspecto social, econômico, político, cultural, de gênero, raça, etnia, campo e periferia, que têm impactos bem mais significativos nos rendimentos e desempenho acadêmico dos estudantes que os restritos à sala de aula e escola.

A forma como se darão as relações sociais entre indivíduos e grupos é determinada por um processo educativo amplo, que não se limita à escola, mas também a outros segmentos da sociedade, como família, igreja, comunidade, etc. As formas de sentir, pensar, agir e interagir

não são adquiridas por um processo natural e imutável, estas são na realidade adquiridas e aprendidas no processo de aprendizagem que envolve várias dimensões humanas e culturais. Por isso, no âmbito da escola, é importante compreender como estão sendo vivenciadas as múltiplas diferenças pessoais, sociais e culturais entre os alunos, para que sejam pensados métodos sociopedagógicos para uma educação que respeite as diferenças e valorize a diversidade dentro e fora da escola.

Dentro deste contexto, o IFMA Campus Imperatriz possui um perfil de alunos diferenciados, oriundos de diferentes níveis socioeconômicos, que não tiveram as mesmas oportunidades e base educacional, mas que atualmente estão enfrentando os mesmos desafios e dificuldades em nível de exigência no instituto. Por isso, decidiu-se analisar como os alunos que utilizam auxílios vivenciam essa diversidade, como se dão as relações de amizade e interações entre os grupos, observando se estas são influenciadas pela situação socioeconômica, bem como se há alguma influência no desempenho acadêmico.

As entrevistas mostraram que fatores como renda, estrutura e relacionamento familiar, localização residencial e transporte estão entre os aspectos socioeconômicos mais citados como dificultadores do processo de aprendizagem. A família pode contribuir tanto para o bom rendimento quanto para desencadear dificuldades de aprendizagem do aluno, dependendo do incentivo ou dos conflitos familiares.

A renda baixa da família pode dificultar a compra de materiais de estudo e meios de garantir a permanência nas aulas, como apostilhas, livros, computador, internet, pagamento de transporte para o deslocamento e alimentação dentro e fora do IFMA. A distância também é fator que dificulta a assiduidade e pontualidade dos alunos, provocando ainda cansaço e sono e baixa nos rendimentos. Como diz Santos (2012) são múltiplos os fatores adversos no processo de aprendizagem dos estudantes de famílias em situação de vulnerabilidade social, que são agravados com as crises econômicas, desastres naturais e desigualdade social. Neste sentido, várias medidas são necessárias para gerar condições propícias para a permanência destes alunos na escola.

Já em relação à interação entre os estudantes os dados mostram resultados distintos. Os entrevistados, por unanimidade, não acreditam que as condições socioeconômicas interferem ou influenciam nas relações de amizade e na formação de grupos. Pelo menos não de forma direta. Alguns citaram a falta de dinheiro como empecilho para os encontros e passeios das

turmas, mas também citam que todos colaboram para que quem não tenha condições financeiras participe também.

Existem outros critérios para a formação de grupos de amizade, como interesse pelos estudos ou algum hobby, hábitos de lazer, futebol, brincadeiras e opção por alguma religião. Exclusões, discriminação e preconceito em função de questões socioeconômicas não foram citadas nas entrevistas e nenhum caso foi relatado. Este aspecto positivo da diversidade entre os alunos é propício para o enriquecimento do processo educativo no sentido geral. Como diz Saviani (2005) a formação do ser humano se dá através do processo educativo, mas este não é um processo acabado, pois ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir. Por isso, o cenário de diversidade na escola deve ser aproveitado para o aperfeiçoamento de um processo educativo mais rico e democrático, formando assim cidadãos e seres humanos mais qualificados para conviver numa sociedade multicultural e diversa.

Através deste estudo e por meio dos resultados encontrados, pretende-se contribuir para a reflexão e discussão a respeito da crescente diversidade dentro das instituições de ensino. Em razão de inúmeros fatores, cada vez mais pessoas de diferentes perfis, classes, culturas e localidades passaram a estudar juntas, compartilhando as mesmas experiências e ambientes, o que pode ser muito enriquecedor para a formação dos jovens e adultos, de todas os grupos, pois este cenário possibilita a troca de experiências de vida e pode gerar o sentido de empatia, respeito e solidariedade entre os diferentes grupos sociais.

Como conclusão, a importância da formação política e crítica dos estudantes nas escolas públicas brasileiras fica ressaltada, uma vez que estes são especificamente prejudicados pela desigualdade social. É fundamental que estes se percebam enquanto pobres, inseridos em um grupo social historicamente excluídos social e economicamente. No processo educativo das escolas públicas deve-se ter a intenção institucionalizada, por parte dos formuladores das políticas educacionais, dos docentes e dos educadores em geral, do desenvolvimento da consciência cidadã dos estudantes, para que estes compreendam seu papel e posicionamento na estrutura social em que estão inseridos, e tenham a alternativa de atuar de forma crítica e conscientemente política na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJpMfsj5pSxPx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 19 nov.2016.

BRASIL, **Ministério da educação.** Legislação educacional. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br. >Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL, **Ministério da Educação.** Inep instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em: 20 nov. 2016.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo.** Cadernos de pesquisa, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 19 nov.2016.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GODINHO, I. C. **Pobreza e desigualdade social no Brasil: um desafio para as políticas sociais.** In: II Conferência do desenvolvimento CODE, 2011, Brasília-DF. Anais do o I circuito de debates acadêmicos. Brasília: Ipea, 2011. Página 41. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_anaisdocircuito01.pdf. Acessado em: 21 nov. 2016

MOYSÉS, L. M. **O desafio de saber ensinar.** 2ª ed., Campinas: Papirus; Rio de Janeiro: editora da universidade federal fluminense, 1995.

POLOTO, L. **Um perfil da escola pública: a ideologia da prática pedagógica.** Maringá: universidade estadual de Maringá, 2012.

ENTREVISTA CONCEDIDA

ENTREVISTADO 1. Impactos da desigualdade social nas vivências e desempenhos educacionais dos alunos do IFMA Campus Imperatriz. [Entrevista concedida a] Elidiane Muniz da Silva. Imperatriz, 19/09/2016.

ENTREVISTADO 2. Impactos da desigualdade social nas vivências e desempenhos educacionais dos alunos do IFMA Campus Imperatriz. [Entrevista concedida a] Elidiane Muniz da Silva. Imperatriz, 21/09/2016.

ENTREVISTADO 3. Impactos da desigualdade social nas vivências e desempenhos educacionais dos alunos do IFMA Campus Imperatriz. [Entrevista concedida a] Elidiane Muniz da Silva. Imperatriz, 21/09/2016.

ENTREVISTADO 4. Impactos da desigualdade social nas vivências e desempenhos educacionais dos alunos do IFMA Campus Imperatriz. [Entrevista concedida a] Elidiane Muniz da Silva. Imperatriz, 22/09/2016.

ENTREVISTADO 5. Impactos da desigualdade social nas vivências e desempenhos educacionais dos alunos do IFMA Campus Imperatriz. [Entrevista concedida a] Elidiane Muniz da Silva. Imperatriz, 23/09/2016.

ENTREVISTADO 6. Impactos da desigualdade social nas vivências e desempenhos educacionais dos alunos do IFMA Campus Imperatriz. [Entrevista concedida a] Elidiane Muniz da Silva. Imperatriz, 20/09/2016.

ENTREVISTADO 7. Impactos da desigualdade social nas vivências e desempenhos educacionais dos alunos do IFMA Campus Imperatriz. [Entrevista concedida a] Elidiane Muniz da Silva. Imperatriz, 20/09/2016.

CAPÍTULO 27

DIÁLOGOS ACERCA DAS PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

André Andrade da Silva
Anselmo Martins Araújo
Evelyn Monique dos Santos
Leila Marcia Ascenso Gama
Luciene Dias Noletto
Maria das Graças Pereira Silva
Mateus Pereira Campos
Ricardo Pereira de Oliveira

RESUMO

A formação continuada de professores consiste em um mecanismo de qualificação, em que profissionais buscam por formação para atender demandas provenientes da própria experiência profissional. Este tipo de qualificação em serviço foi institucionalizado com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), se tornando um grande marco para as políticas públicas educacionais brasileiras. Sendo assim, o professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com os estudantes, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Este manuscrito aborda, questionamentos na área de formação continuada de professores, para atuar na educação inclusiva, tem como objetivo geral: Conhecer as práticas e processos formativos dos educadores que atuam nas salas de aula de Atendimento Educacional Especializado. Objetivando especificamente: 1 -Estudar acerca da formação de professor na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como analisar os impactos da formação continuada de professores no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado dos estudantes das salas de AEE e 2- descrever os direitos das pessoas com deficiência. Tem como questionamento que norteia esta investigação: Qual a relevância das práticas e processos formativos de educadores para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado dos estudantes das salas de aula de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Adota-se perspectiva metodológica de pesquisa bibliográfica e documental, as fontes principais de informação são legislações pertinentes, dados e informes publicados em sites e portais. As etapas foram: escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, análise textual interpretativa e problematização. Encontra-se estruturado em subtópicos que discorrem acerca da temática. Ressalta-se que a formação continuada de professores contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva e assim aplicando a sua prática didática de forma a contribuir com o processo de ensino e aprendizado dos estudantes da Sala de Atendimento Educacional Especializado

PALAVRAS-CHAVE: Processo Formativo. Práticas didática. Inclusão. Ensino e aprendizado.

1. INTRODUÇÃO

Ao discutir a formação de professor requer uma abordagem conceitual e histórica acerca da profissão e da formação, refere-se às ações que movimentam os conhecimentos impulsionados no processo formativo inicial. Trata-se não de um acúmulo ou uma sequência linear de saberes, mas da constituição de um conjunto de conhecimentos que, interligados à prática profissional, dialogam com a realidade concreta, a fim de melhor compreendê-la para nela interferir, mostrando as suas contradições, configurando o triplo movimento dialético, que

tem a prática como ponto de partida, a teoria como fundamentadora e desveladora dos fenômenos e o retorno à prática, mas, com uma visão de mundo mais ampliada.

Saviani (2001), relata que a formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

Desse modo, a formação dos professores deve ser orientada por uma teoria. Sem desconsiderar a importância da prática, é preciso ressaltar a teoria não só para uma reflexão sobre novas possibilidades ao acesso do conhecimento, como para uma análise da própria prática. Sem uma formação teórica sólida fica difícil, por exemplo, fazer uma análise histórica sobre a profissão docente, a escola e o conteúdo a ser ensinado no contexto social atual.

Considerando-se que a Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado do estudante o presente artigo tem como problemática: Qual a relevância das práticas e processos formativos de educadores para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado dos estudantes das salas de aula de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Em busca de responder a problemática, o presente manuscrito tem como objetivo geral: Conhecer as práticas e processos formativos dos educadores que atuam nas salas de aula de Atendimento Educacional Especializado. Objetivando especificamente: 1 - Estudar acerca formação de professor na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como analisar os impactos da formação continuada de professores no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado dos estudantes das sala de AEE; 2 - descrever os direitos das pessoas com deficiência.

Para atingir os objetivos deste manuscrito, o mesmo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa fundamentada em uma pesquisa bibliográfica e análise documental, em que Para Gil (2007) uma pesquisa é conceituada como uma metodologia racional e sistemática que irá proporcionar resultados e respostas aos problemas determinados que foram propostos. Sendo que a pesquisa vai se desenvolver por um processo que se constitui de fases sequenciais, desde o desenvolvimento do problema até a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Para a fundamentação teórica, usou-se autores como: Saviani (2009), Chauí (2003), Mazzota (2005), Aranha (2005), Passos (2011), além de documentos oficiais como Brasil

(1988), Brasil (1990), Brasil (1996), Brasil (2007), Brasil (2015), dentro outros documentos oficiais.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Formação de professor na perspectiva da Educação Inclusiva

De acordo com Saviani (2009, p. 144), a preocupação explícita com a formação de professores no país surgiu em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, estando colocada “[...] a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.” Embora tenha surgido há muitos anos, a formação de professores é um assunto atualíssimo e tem sido motivo de preocupação entre acadêmicos que pesquisam a educação inclusiva, além de ser alvo de várias políticas públicas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino no sentido da promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 5).

A Resolução CNE/CP Nº 2 de Julho de 2015 (BRASIL, 2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada define que as instituições de ensino superior devem garantir em seus currículos conteúdo específicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e educação especial.

É importante salientar que essa diretriz traduz que a formação especializada só é exigida para atendimento especializado, ou seja, para professores que são contratados para trabalhar em salas de recurso multifuncional ou em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para as professoras chamadas de apoio.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, determina no seu artigo 62, que:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica [se faria] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A questão da formação de professores é complexa e vem sendo objeto de discussão quanto à insuficiência do saber pedagógico ao domínio de saber específico, sendo assim, necessária a oferta de uma formação profissional que oportunize a melhoria da qualidade profissional.

Assim, a formação docente seja ela inicial ou continuada deve oportunizar um trabalho pedagógico que auxilie especialmente os professores de forma que sua formação contribua e acrescente permanentemente para a melhoria da qualidade das aulas e conseqüentemente da educação, tendo como finalidade a formação de sujeitos para uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Passos (2011), o enfrentamento de situações educativas não se dá de forma aleatória, sem fundamento. Há a técnica, a sensibilidade, ou o método e o conhecimento, que se constrói no processo gradual, em que se relacionam diversos fatores entre si que se agregam como saberes docentes, de forma que não há um receituário. Os saberes profissionais docentes são construídos a partir de uma articulação entre diversas fontes (formação Inicial e continuada, história de vida, experiências, cultura pessoal e profissional) e, por sua vez, reflete uma concepção própria do que vem a ser a profissão docente e os saberes necessário ao exercício profissional como professor.

Desse modo, é possível refletir que educar é uma tarefa difícil, exige dos professores formação inicial, contínua e permanente atualização de temáticas, inovação de estratégias, reflexões sobre a prática pedagógica que irão compor as competências e habilidades profissionais.

A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada.

Nesse aspecto, Chauí (2003, p. 12), destaca que “é preciso que os professores/pesquisadores se coloquem diante da tarefa de pensar o trabalho educativo, para além do imediato e do pragmático e construam sua formação como especialistas e docentes em sua área de conhecimento”.

Neste sentido, Sacristán (1999, p. 64), destaca que a formação continuada de professores vem sendo foco de análise por vários estudos e pesquisas nas últimas décadas. “O debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.

Desse modo, a formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente

a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

Para tanto, a formação continuada de professores contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

2.2 Breve discussão em torno dos direitos das pessoas com deficiência

Tendo como referência Mazzota (2005), deve-se refletir que a defesa da Cidadania e dos direitos a educação das pessoas com deficiência é uma atitude muito recente na sociedade contemporânea. Manifestando-se através de medidas isoladas, a partir de meados deste século. Ignorando sua longa construção sociocultural, muitos têm sido os que entendem a situação atual como resultado exclusivo de suas próprias ações ou de contemporâneos seus.

Em consonância com Mazzota (2005), Aranha (2005), destaca que a história da atenção à pessoa com deficiência tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com deficiência enquanto ser modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio históricas.

Com base em leituras realizadas em (MAZZOTA, 2005; ARANHA 2005), nota-se que desde dos primórdios da humanidade as pessoas com deficiência foram tratados de forma hostil perante a sociedade, e que por muito tempo foram excluídas e até mesmo eliminadas do meio social. Nessa linha de pensamento, educar ou reorganizá-las era algo imaginável em épocas remotas, muitos acreditavam que as pessoas nascidas nessa condição não seriam capazes de pensar e aprender. Por muito tempo, essa visão preconceituosa e supersticiosa prevaleceu no seio da sociedade. Provavelmente o medo de lidar com o desconhecido seja a justificativa para um passado repleto de barbáries no modo de conceber as pessoas deficientes no meio social, todavia com o passar dos tempos, e com advento da Constituição Federal de 1988, que versa em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2015 o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Tal lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho 2008. Em seu Art. 2º, dá a definição de PCD: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O Estatuto da criança e Adolescente (ECA) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), determina no artigo 54 que “toda criança tem o direito a educação” que é obrigação e no caso da criança, adolescente ou adulto com deficiência, o Estado garante atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, já que toda a criança e adolescente têm direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

O Estatuto da Pessoa com deficiência (PCD), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (BRASIL, 2015), determina:

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

Parágrafo único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Consequentemente com a evolução e estabelecimento de todas essas leis em prol do atendimento e suporte educacional as pessoas com deficiência, também foi possível testemunhar a evolução dos estudos quanto aos Transtornos Globais do Desenvolvimento dentro do espectro autista e verificar a instituição de várias leis direcionada ao atendimento da pessoa autista, a exemplo da Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 ou lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro autista e estabelece o direito dos autistas ao diagnóstico precoce, a tratamentos, a terapias, e medicamentos fornecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) , além do acesso à educação, trabalho e igualdade de oportunidades.

Torna-se necessário considerar todas essas legislações que contribuíram maciçamente para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência e que vieram a tornar possível também a inclusão de crianças autistas nas classes regulares de ensino. Assim, como a necessidade de ferramentas de acessibilidade e formação de todos os profissionais para a promoção de educação inclusiva de qualidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa ficou evidenciado que a formação dos professores, bem como sua prática didática podem influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula. Essa formação será a base de seu desempenho e a preparação para situações que advirão em seu cotidiano, pois as mudanças ocorridas no Brasil em relação à educação inclusiva e ao atendimento educacional especializado (AEE) impactam significativamente a atuação dos professores da sala de Recursos Multifuncionais (SRM), pois o trabalho passou a ser demandado em todas as categorias beneficiários de educação especial.

Ficou esclarecido que a história da atenção à pessoa com deficiência tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado, no que se refere à inclusão escolar da pessoa com deficiência, muita coisa ainda precisa mudar no processo educacional. Os problemas como: pouco investimento no sistema educacional brasileiro; falta de infraestrutura no tocante a recursos físicos para atender todos (as) os/as estudantes, sejam eles deficientes ou não; o preconceito; a discriminação; a falta de credibilidade que ainda impera em relação às pessoas consideradas “diferentes”, principalmente as que possuem algum tipo de deficiência, são pontos relevantes e que necessitam mudar.

Para tanto, a formação continuada de professores contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva e assim aplicando a sua prática didática de forma a contribuir com o processo de ensino e aprendizado dos estudantes da Sala de Atendimento Educacional Especializado.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S. F. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

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

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata– 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. p. 207 – (Série legislação; n. 83).

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação / SECADI. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela **Portaria Ministerial nº 555**, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela **Portaria nº 948**, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 11, 2015

BRASIL, **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: Fev. 2023.

BRASIL, ministério da educação conselho nacional de educação Conselho pleno **RESOLUÇÃO Nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

CHAUI, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. São Paulo Rev. Bras. Educ. 2003, n. 24. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: fev. 2023.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASSOS, V. M. de A. **A Profissão docente e o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins**. Goiânia: UFG/Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011. Goiânia: UFG-2011.

SAVIANI, D. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas n. 3, jul. 2001. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/histedbr-line-v-julho2001-n-3-2001>>. Acesso em: fev. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAPÍTULO 28

LEI DE DIRETRIZES E BASES EM CORRELAÇÃO DE PRINCÍPIOS E FINS TANGÍVEIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Maria Carollina Vitória da Silva
Milleny Araújo de Menezes
Natália Maria da Silva

RESUMO

A educação tem um papel muito importante no desenvolvimento físico, intelectual e moral dos indivíduos, a sua importância vai muito além do ensino e aprendizagem dos conhecimentos teóricos disciplinares, oriundos da instituição escola, nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é tecer discussões acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 com foco na análise dos princípios educacionais. Utilizou-se uma metodologia de cunho qualitativa realizada por meio de uma análise bibliográfica. As discussões evidenciaram que cada indivíduo apesar de serem sociais, são de forma antropológica diferentes, devendo ser vistos, analisados com um olhar específico para as situações que enfrentam, como por exemplo a questão socioeconômica que interfere diretamente nos aspectos sociais e educacionais. Nesta perspectiva, não é a escola sozinha que, por meio da educação vai possibilitar o desenvolver individual do educando, é necessário parcerias como o Estado, a sociedade e a família, uma vez que a educação tem como meio de oferecer aos indivíduos conhecimentos cujo propósito é promover meios necessários para o seu desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Direito à educação. Parceria família e escola.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorrerá acerca da Lei de Diretrizes e Bases- LDB (Lei nº 9.394/96) e sua correlação com a educação nacional, sendo importante ressaltar os aspectos sociais, econômicos, políticos, emocionais e sobretudo pedagógicos da educação. Baseado na Constituição Federal de 1988, a qual afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo incumbência do Estado fazer com que este seja assistido à população em geral, ou seja, fazer com que a educação aconteça de forma prática e sem utopias. Cabível então, a pensamentos e reflexões dos artigos 2º e 3º da LDB, atribuindo discussões acerca dessas pautas que envolvem aspectos para além da sala de aula, por conseguinte interfere na formação do indivíduo integralmente e com um maior impacto em sua vida futura.

O leque que possibilitou falar de educação é bastante amplo, todavia elucidada-se o foco na educação como prediz a LDB. O art. 3º, inciso I, da referida lei retrata a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;”, entretanto é válido ressaltar a impossibilidade que inúmeras crianças apresentam para permanência na escola, a exemplo da retirada de crianças do âmbito escolar para o trabalho infantil, tendo em vista que a taxa de pobreza no Brasil tem crescido consideravelmente.

De acordo com o Ministério da Cidadania, até fevereiro de 2022, 17,5 milhões de famílias brasileiras vivem em situação de extrema pobreza, esta situação faz com inúmeras crianças precisem escolher ir à escola ou trabalhar pra para ajudar economicamente a família. A partir da ideia que nem todos gozam dos mesmos direitos apesar de ter necessidade de serem assistidos, tal situação é uma das causas para a crescente evasão escolar, e essa crescente situação de afastamento escolar em detrimento das condições sociais da família, causam uma interferência no processo ensino aprendizagem.

Outro ponto a ser destacado, é a discordância do que está proposto no art. 61, inciso I da LDB, o qual descreve na categoria de profissionais de educação os “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”, ou seja, estabelece critérios mínimos de formação para que seja possível lecionar. Todavia, existem profissionais que, embora estejam exercendo a docência em sala de aula, não apresentam qualificação necessária, fazendo emergir muitas lacunas na formação do educando e preparo do mesmo para o exercício da cidadania. Autoridades, em especial políticas, inserem profissionais não capacitados pra exercer cargos de docente, sem demonstrar preocupação com a aprendizagem dos alunos. Pessoas com esse tipo de cenário estão mais presentes em instituições de zona rural e periféricas, contudo, são os discentes sobretudo que padecem, por não ser oferecido educação de qualidade para o seu progresso.

Ao observar fatores como, profissionais não qualificados e afastamentos de crianças da escola, emerge uma questão muito relevante: o “analfabetismo”. Crianças que não sabem ler e escrever, que enfrentam problemas de exclusão social que reflete na vida profissional, social e cultural futura. Com isso, pode-se visualizar inúmeras questões que deixam a desejar a educação no Brasil, tendo em vista que diversas leis são cumpridas de forma utópica.

Dessa forma, esse trabalho visa despertar na sociedade um olhar real para o que acontece na educação brasileira, um cenário que se contrapõe as leis instituídas, as quais transcorrem com maestria, apenas, no papel. Assim, definiu-se como objetivo para esta investigação analisar, sob a perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394/96, como se dá a educação escolar no Brasil.

Convém salientar que, para a construção desta investigação utilizou-se a abordagem qualitativa, a qual possibilita “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79). Para isto realizou-se uma análise bibliográfica com foco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

2. PECULIARIDADES DA EDUCAÇÃO

A educação é para muitos a única oportunidade de galgar novos caminhos que os elevem na pirâmide social, visto que ao ser condicionado pela boa prática educacional muitos jovens tornam-se adultos integralmente desenvolvidos e assim modificam um destino que, para muitos, é lamentável. Outros por sua vez não se adaptam a esse processo pelas adversidades da vida, perdurando a ideia de marginalização social, muitas vezes errônea, porém existente.

A educação tem um papel muito importante no desenvolvimento físico, intelectual e moral dos indivíduos, a sua importância vai muito além do ensino e aprendizagem dos conhecimentos teóricos disciplinares, oriundos da instituição escola.

A escola, por ser um espaço diverso de crianças e adolescentes em convivência diária, possibilita a troca de conhecimento, originando o senso crítico necessário para a tomada de decisões, além de contribuir para que o aluno possa lidar com suas próprias emoções, ter consciência dos seus direitos e deveres com a sociedade, assim a educação tem a finalidade de formar cidadãos que possam somar, ainda mais, com o lugar onde vive tornando-o mais justo.

Paulo Freire apresenta outros aspectos para reflexão da educação, podendo ser bancária ou libertadora. Na bancária, o aluno é alguém passivo que recebe o conhecimento e o professor é proprietário do saber que “enriquece” cognitivamente o aluno, ou seja, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

Na educação libertadora o aluno é um ser ativo que participa, questiona e interage. Neste modelo o professor aproxima o mundo teórico prático para os alunos, esta “já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes” (FREIRE, 2005, p. 78).

De acordo com Costa (2015)

[...] educação é uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática. [...] o conhecimento é um processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade. [...] educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana (COSTA, 2015, p. 85).

Nesse contexto, a educação tem por finalidade agregar um conjunto de ideias e dialoga-la de forma que o conhecimento praticado no seu dia a dia, por meio desse processo contínuo produza novos saberes. A instituição de ensino vai poder possibilitar o contato com o conhecimento, assim como conduzi-lo para colocar em prática tudo que foi ensinado tendo com

isso um papel importante no desenvolvimento do indivíduo, contribuindo para convívio social conforme sua realidade.

É válido salientar que, a educação é um direito e nem todos são contemplados e usufruem desses direitos, emergindo uma incógnita a ser resolvida sobre esta pauta, visto que, o Brasil é um país que em vários aspectos sociopolíticos deixa a desejar, sobretudo na área educacional e a “[...] a educação como processo socializador” (PEREIRA, 1965, p. 53).

Por conseguinte, Pereira (1965), vem afirmar que a educação é equiparada a um processo socializador. Antes do indivíduo ter seu contato social com a escola, seu conhecimento prévio dá-se pela interação com sua família; sendo seu primeiro contato social, como afirma Jean Jacques Rousseau (1762). Nota-se o quanto o homem nasceu para evoluir juntamente com seus semelhantes e a partir de suas escolhas promover-se em relação ao meio que vive, como também em prol de meios igualitários para aqueles que encontram-se em carência de olhar para o outro como um modelo que pode ser seguido e uma mudança significativa de vida através da educação.

3. EDUCAÇÃO E MONITORAMENTO DA REALIDADE SOCIAL

É imprescindível afirmar que existem leis e decretos que reafirmam a necessidade e permanência dos discentes na instituição de ensino, em busca de seu desenvolvimento pleno. Não obstante, é dever do Estado garantir que esta aconteça, em correlação com a família, uma sociedade em que as pessoas exerçam uma função qualitativa de modo integral, conforme disposto na Constituição Federal (1988) em seu artigo 205, o qual estabelece que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 124).

Entretanto, nota-se então que, a desigualdade social ainda é persistente no Brasil, de modo que pessoas encontram-se em total descaso, à mercê do sistema. No ano de 2020, o processo de desigualdade social no Brasil agravou-se, por meio da pandemia do Covid-19, que atingiu principalmente a classe mais baixa e regiões marginalizadas.

No contexto da pandemia a educação também foi penalizada, pois o índice de desemprego aumentou, 13,8%, e em 2022 o país apareceu como 9º colocado em pior estimativa de desemprego do ano; obrigando então famílias a se reestruturarem, afetando consequentemente o fenômeno da evasão escolar.

Pode-se enfatizar a necessidade do monitoramento dos órgãos cabíveis, como é o caso do Ministério da Educação baseado na Portaria Interministerial MEC/MDS nº 3.789 de 17/11/2004; afim dessa educação acontecer de uma forma mais prática, pois nota-se a necessidade da família em colaboração com a escola; muitos responsáveis pelo estudante tornam o exercício da efetivação escolar mais difícil, estes que deviam corroborar para um ensino integral.

Primeiramente é válido observar que, muitos pais não matriculam seus filhos na rede de ensino com o objetivo de levar o indivíduo a conhecer, estudar, criar um senso crítico, mas obter apoio econômico governamental, como é o caso do Bolsa família que por sua vez, exige pela Lei 10.836 de 9 de janeiro de 2004 e Decreto 5.209 de 17 de setembro de 2004, que os estudantes de 6 a 15 anos de idade devem ter 85% de frequência mínima no âmbito escolar, estas não sendo cumpridas podem acarretar penalidade e perda desse auxílio do governo.

Por conseguinte, é de extrema necessidade reflexões acerca dos princípios e diretrizes que norteiam a educação no Brasil juntamente com paralelos da realidade da sociedade. Torna-se pejorativo assimilar superficialmente algo tão rico como o contexto educacional, necessário se faz observar como é a realidade da pobreza que percorre o país, obrigando pessoas a apelar a educação como mediadora para sobrevivência de muitas famílias que se encontram em estado de calamidade financeira e social.

Então é válido salientar, que a educação em si caminha para meios mais concretos, considerando outros aspectos além do o fator aprender. Como o estudante vai aprender ou cumprir o seu dever e ter a garantia de seu direito se seu meio está em crise? Se sua base não está fixa? Cunha (2007, p. 37) afirma que “A pobreza no seu sentido etimológico vem do latim pobre, proueza (s. XIII) e significa “falta daquilo que é necessário à vida”, urge então a necessidade dos olhares atentos de órgãos governamentais e que propiciem um melhor gerenciamento e realização do que consta no artigo 205 da Constituição Federal (1988).

Em suma artigos e decretos que compõe os regimentos da sociedade brasileira; neste caso, especificamente no âmbito educacional, são detalhistas o que diz respeito a permanência do aluno no espaço escolar, oferecido então todos direitos que este possa usufruir, entretanto é imprescindível ratificar a situação de pobreza em que encontra-se o Brasil, pois como o aluno será inserido em um meio no qual não poderá permanecer em virtude de questões externas àquele espaço, mas que o diz respeito em seu desenvolvimento (CUNHA, 2007). Necessário se faz efetivar soluções sociais para este tema, a exemplo de

[...] implementação de planos de ação governamentais que insiram jovens em programas sociais de voluntariados; possibilitar acessos de crianças e jovens à uma educação de boa qualidade, com profissionais preparados e qualificados para receber esses sujeitos já marcados pela vida criminosa; apresentação à sociedade de políticas públicas que envolvam não apenas os próprios jovens, mas suas famílias, organizando uma conjuntura social ampla, alcançando todos os enlances pessoais dos jovens, dentre outros (ADORNO *et al.*, 1999 p. 184-204).

Vale salientar que quando uma criança, jovem ou adulto é inserido em um programa nacional de educação, suas potencialidades são inclusas nesses aspectos, como a melhoria de vida, incentivo aos estudos e crescimento intelectual, elevação do seu padrão atual financeiro, etc. Porém é importante salientar o pensamento de que: todo ser humano é diferente, nem todos indivíduos serão resistentes o suficiente a esse meio, como afirmava o Darwinismo, no qual os mais fortes adaptam-se e vencem; muitos ficam à mercê do sistema, enveredam então na vida do crime, elevado as taxas de furtos, homicídios, como também mais encarcerados.

Nesse contexto, é válido destacar que não é só a educação em si que vai desenvolver individualmente esse papel, é necessário parcerias como o Estado, sociedade e a família, uma vez que a educação tem como meio de oferecer aos indivíduos conhecimentos cujo propósito é promover meios necessários para o seu desenvolvimento integral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo havendo leis e decretos promulgado acerca da educação como um direito de todos, no contexto atual e real, muitas vezes acontece de forma utópica, apenas nas dimensões teóricas, na prática esse direito é infringido por diferentes causas, perpassando as questões financeiras, sociais e culturais.

Educar vai muito além da transmissão do conhecimento na instituição de ensino, educar é aplicar métodos a fim de desenvolver o físico, moral, social e intelectual do indivíduo. Dessa forma, é válido frisar que o ser humano necessita de orientações para as convivências futuras, sendo através da escola que torna-se possível adquirir esses conhecimentos em conjunto com a família.

Cada indivíduo apesar de um ser social, são de forma antropológica seres diferentes, que devem ser vistos com um olhar específico para as situações cotidianas que enfrentam, como por exemplo a questão socioeconômica. Logo, fez-se necessário uma leitura e correlação acerca da especialização dos profissionais atuantes no âmbito educacional, especialmente na área da docência, a qual nota-se a escassez de pessoas que possam ocupar esses cargos e elevar os níveis de conhecimento e potencialização da qualidade desses alunos.

Outro ponto supracitado ao longo do trabalho, é a questão do analfabetismo no Brasil; é notável a indissociabilidade da educação e as condições que cada indivíduo possui. A alfabetização é o caminho para galgar êxito nos interesses de cada pessoa, quando esta não possui leitura, escrita e de mundo, conseqüentemente mostrar-se-á leigo em outros âmbitos necessários para sua formação.

Observar-se-á então que, pessoas com baixa renda, de posse de pouco ou nenhum letramento se deixa levar por qualquer discurso, esta então goza apenas de direitos no “papel”, de forma utópica, entretanto em sua realidade, questões como o voto consciente, requerimento de seus direitos e cumprimento dos deveres do Estado para com a sociedade são deixados de lado por falta de conhecimento sobre determinado assunto, torna-se então vítima das opressões do sistema.

Nesse sentido, é de suma importância que a educação seja inserida de forma essencial na vida do indivíduo, com finalidade transformadora, possibilitando propor um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. *et al.* O adolescente e a criminalidade urbana. **São Paulo Perspectiva**. São Paulo, IBCrim, ano 13, n.4, dezembro 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/VL6ChVvNZ8h788wdLxdkJVD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 de jan. 2023.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, ano 6, n. 23SP: Atlas, 2010.

BASSO, M. **Professores sem qualificação fazem parte da realidade educacional brasileira**. Gazeta do povo, Curitiba, 2017. Disponível em <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professores-sem-qualificacao-fazem-parte-da-realidade-educacional-brasileira-ech6r94m2t7t648hjmzz4vcou/>> Acesso em 25 de fev. 2023.

BRANDÃO, C. R. Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade: memória de uma história há cinquenta anos atrás. **Revista Festim**, Natal, v. 1, n. 2, p. 157-172, mar. 2015. Disponível <https://www.academia.edu/88421048/Paulo_Freire_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_a_Cultura_e_a_Universidade_Mem%C3%B3ria_De_Uma_Hist%C3%B3ria_De_Cinquenta_Anos_At%C3%A1> em Acesso em 22 de jan. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1988

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96. Brasília: 1996.

BRITO, M. H. P.; ARRUDA, N O.; CONTRERAS, H. S. H. **Escola, pobreza e aprendizagem reflexões sobre a educabilidade**. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2005. Disponível em <https://docplayer.com.br/11240115-Escola-pobreza-e-aprendizagem-reflexoes-sobre-a-educabilidade.html> Acesso em 10 de nov. 2021.

COSTA, J. J. S. **A Educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica**. Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia. Volume VII – Número 18 – 2015. Porto Alegre. RS, 2015. Disponível em <<https://www.theoria.com.br/educacao18/06182015RT.pdf>> Acesso em 23 de nov. 2022

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MORAES, C. S. V. Marx, Engels e a educação. In: BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 89-113. História, Pensamento, Educação collection. **Novas Investigações series**, Vol. 9. ISBN: 978-65-5824-027-3. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-06.pdf>. <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-472-8>. Acesso em 28 de nov. 2022.

MORAIS, B. **Sem filhos na escola, famílias podem perder benefícios sociais**; O ESTADO, Maranhão, 2017. Disponível em <https://imirante.com/oestadoma/noticias/2017/05/04/sem-filhos-na-escola-familias-podem-perder-beneficios-sociais> Acesso em 26 de jan. 2023.

CAPÍTULO 29

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM COMPARATIVO SOBRE O QUE DEFENDE A LDB COM A REALIDADE DA PRÁTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Camilly Lins da Silva
Edilene Gomes Pacheco da Silva
Natália Maria da Silva

RESUMO

A lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 deixa claro em sua redação a integração ou inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, entretanto, a realidade da prática educacional depara-se com inúmeras situações e conflitos que, muitas vezes, dificultam ou impedem a garantia desses direitos. Frente a isto, o presente artigo objetiva examinar a educação inclusiva como um direito social fundamental que deve ser protegido da mesma forma que os demais, demonstrando que, apesar das políticas públicas em expansão nos últimos anos nessa área, ainda não parece ser suficiente, o que requer mais pesquisas, bem como fazendo uma comparação com o que a LDB define e de que forma é defendido em lei, na prática no cenário educacional brasileiro. O artigo desenvolvido utilizou como referencial teórico Ferreira (2003), Glat (2003), Pletsch (2009), Barbosa (2018) e Beyer (2003) por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A análise sobre esse tema possibilitou enfatizar que a inclusão escolar não é um processo rápido, automático e sim um processo lento e gradativo, que requer investimentos em materiais de cunho didático pedagógico, disponibilização de espaços adequados e formação de professores para o efetivo exercício da prática docente na educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Equidade. Inclusão. LDB.

1. INTRODUÇÃO

Analisar documentos e leis que regem a educação bem como todo o sistema educativo no Brasil é de extrema importância, para compreender e observar a linha tênue que está entre a teoria e a prática destas leis em todo âmbito escolar. Ao fazer tal análise e conseguir captar o que rege a LDB em relação a diversos tópicos e problemáticas fica mais nítida a percepção do cenário educacional vigente que, por diversos fatores, ainda se encontra em déficit, especificamente em relação a educação inclusiva, que é o objeto desta pesquisa.

O tema educação inclusiva, é um dos muitos que se tem discutido quando se trata de problemáticas no âmbito educacional, ressaltando que é um grande desafio buscar incluir todas as pessoas com deficiência e os excluídos por gênero e cor. A adaptação das escolas de ensino básico que possa atender a todas as crianças, bem como, um ambiente escolar preparado para atender a necessidade de todos em suas particularidades, ainda é um caminho muito longo a se trilhar para colocar em prática o que as leis, em específico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) LDB define em prol da mudança desse cenário na prática inclusiva.

O dia 14 de abril, data destinada a essa grande luta em busca da inclusão e não a segregação, é mais uma amostra do empenho que visa a garantia desse direito básico para todos na educação, onde o que se espera é que a desigualdade não seja predominante e que haja a melhoria nos processos educativos com o apoio das políticas públicas. Embora que, apesar das limitações impostas à educação inclusiva, ela é uma inovação educacional com saberes grandiosos na atualidade, onde vem aprimorar professores, coordenação a novas metodologias e técnicas de ensino, ou seja, uma mudança em todo sistema educacional e a todos os envolvidos.

Pensar sobre a educação inclusiva é visar uma educação extremamente distinta da expressa no âmbito escolar. Muitas instituições ainda precisam avançar e muito ao que se diz respeito a uma educação de qualidade, isto porque, há a presença de diversos fatores que corroboram para esse atraso no avanço em prol da melhoria de ensino, estrutura etc. Um desses fatores é a falta de investimentos governamentais para tais instituições. A parte estrutural das escolas é um ponto imprescindível a ser tratado, visto que, muitos alunos com deficiências físicas sofrem com a falta de uma boa infraestrutura em seu ambiente escolar, afetando não somente a sua aprendizagem, como também desencadeando a falta de estimulação para frequentar, afetando assim a sua permanência na escola.

Não somente fatores estruturais que afetam e causam impactos quando se trata de implantar a educação inclusiva, fatores como a formação profissional de professores também é um ponto de suma relevância para citar. Muitos dos profissionais não estão preparados para lidar com a diversidade e pluralidade de estudantes que se encaixam no quesito educação inclusiva. A exemplo disso é o auxílio a alunos autistas ou com Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade - TDAH.

Muitos profissionais não estão preparados para lidar com tais dificuldades, é preciso que o professor tenha uma boa formação para que consiga inserir esses alunos de forma que eles se sintam pertencentes àquele meio. Não somente isso, como também que nas escolas haja profissionais que possam acompanhar de forma mais efetiva o desenvolvimento desses estudantes e consigam ver a suas necessidades.

O intuito de tratar esse tema é justamente a preocupação por inúmeras situações que acontecem de exclusão nas escolas, nesse caso, é necessário buscar sensibilizar educadores, garantir uma aprendizagem de qualidade e inclusiva para a formação de todos, e trabalhar a

convivência com a diferença para assim superar os obstáculos refletindo sobre esse dever que é garantir a educação de todos no ensino regular e acolher a ideia que é possível essa inclusão.

O objetivo deste trabalho é examinar a educação inclusiva como um direito social fundamental que deve ser protegido da mesma forma que os demais, demonstrando que, apesar das políticas públicas em expansão nos últimos anos nessa área, ainda não parece ser suficiente, o que requer mais pesquisas, bem como fazendo uma comparação com o que a LDB define e de que forma é defendido em lei, na prática no cenário educacional brasileiro.

Metodologicamente, o presente trabalho é caracterizado como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório estimulando a pensarem de forma livre sobre o tema e adquirir soluções, como suporte teórico utilizou-se os autores Ferreira (2003), Glat (2003), Pletsch (2009), Barbosa (2018) e Beyer (2003).

Para além das pesquisas por meio de artigos científicos, buscou-se por documentários e vídeos que tratam acerca desse assunto, para melhor compreensão e ampliação de possíveis caminhos para solucionar esse déficit educacional.

Em suma, o trabalho está dividido em quatro seções, a saber, introdução, fundamentação teórica, resultados e discussões e considerações finais. Onde destrinchou-se a respeito da problemática que ainda é persistente ao que se refere a educação inclusiva no país, bem como fazer um comparativo com o que se é defendido em lei.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A questão da inclusão de alunos portadores de alguma deficiência no sistema educacional, tem sido assunto de grandes pautas discutidas no âmbito educacional. Visto que, no Brasil essa problemática ainda se faz presente desde tempos remotos embora que haja lei que defenda essa prática que antes não era tratada com tanta seriedade:

Este tema, que por tanto tempo, salvo algumas experiências isoladas, ficou restrito ao debate em congressos e textos da literatura especializada, hoje torna-se proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais tanto em nível federal, quanto estadual e municipal (SILVA FILHO; MOOURA, 2012, p. 2).

Um grande agravante para que ainda o cenário educacional esteja enfrentando essa problemática, tem muito o que ver com as questões da formação dos professores, muitos desses profissionais não têm uma formação completa e suficiente para atender aos alunos, isso porque antes a segregação de estudantes com deficiência era bastante recorrente. Só a pouco tempo é que essa prática foi sendo desmistificada, não abolida, é que pensasse em fazer a integração

desses estudantes. Mas, como pensar em integrar e incluir se os professores que têm um papel excepcional nessa caminhada, não se encontram preparados para lidar com uma nova forma de organização educacional. É pensando nisso que Pletsch (2009) enfatiza que:

[...] o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdo, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar (PLETSCH, 2009, p. 4).

Além de pensar em uma capacitação para esses profissionais, que serão uma porta de entrada para o processo de inclusão desses alunos, é importante estimular os passos necessários que esses profissionais responsáveis precisam trilhar para lograr na mudança e adaptação da nova forma de ensino para todos, sem voltar às práticas segregativas e exclusivas.

Outrossim, como já pontuado nesse trabalho, a educação inclusiva no Brasil enfrenta grandes desafios devido a diversos fatores, de distintas ordens. Além da baixa proficiência formativa dos professores, existem também questões voltadas para a escola de forma mais geral. Assim como Beyer (2003), afirma:

Mas não são apenas as/os professoras/es que se percebem, de certa forma, impotentes. Também a escola como um todo (equipe pedagógica, recursos materiais, funcionários/as de apoio etc.) vê-se como tal. Um dos questionamentos que se escuta com frequência é o seguinte: se já é difícil atender a heterogeneidade do alunado “tradicional” com tantos casos de alunos em condições precárias de aprendizagem, ameaçados, potencialmente, de fracasso e exclusão escolar, como a escola poderá dar conta da demanda extra do atendimento dos alunos com deficiência? Tal interrogação é um sinal evidente do despreparo das escolas para converterem o projeto da educação inclusiva em um ato operacionalizável (BEYER, 2003, p. 1).

Observar questões e pontuações como essas, possibilita enxergar a dimensão da dificuldade de implantar a educação inclusiva. Isto porque, além de dificuldades com a estrutura organizacional, a infraestrutura e formação profissional, tem-se ainda problemas e dificuldades antigas enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro. Assim como cirurgicamente questionado por Beyer (2003), se desde antes de se pensar no ato de integrar e incluir alunos com deficiência, o ambiente escolar já sofre com déficit até mesmo para atender os alunos, como pontuado na citação, “tradicional”, como seria possível sanar os novos desafios que advém da implantação da inclusão sem pensar em solucionar antigas problemáticas.

Nesse contexto, é importante destacar que, além dessas inúmeras causas para a falta da efetivação da inclusão, é válido também observar o desafio e estranheza por parte dos alunos e até mesmo da família com esse novo sistema e ação.

Atualmente, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, o Brasil tem como imperativo ético, normativo e intelectual ampliar a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, especialmente daqueles grupos sociais

historicamente excluídos da escola, como as pessoas com deficiência, através de uma abordagem humanística e democrática, que perceba o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (BARBOSA, 2018, p. 19).

A partir de leis e busca por melhorias nessa questão é que percebe-se que as mudanças esperadas estão sendo alcançadas, ainda que devagar.

3. COMPARATIVO COM O QUE SE É DEFENDIDO NA LDB E COMO É TRATADO NA PRÁTICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 assegura, a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. Porém, na prática esta realidade está um tanto distante de ser vivenciada. As redes de ensino, talvez por impotência, ou por diversos fatores, ainda se encontram um pouco inapta a pôr em cumprimento essa ação. Assim como ocorre com as propostas empregadas na teoria e não vivenciadas na prática com algumas problemáticas no meio educacional, com a educação inclusiva não seria diferente. Porém esse assunto está sendo mais vivenciado têm-se buscado por soluções, como pontua Ferreira (2003):

Em relação ao aspecto curricular, a modificação de paradigma exigida pela proposta de inclusão, na visão dos participantes, não se refere apenas às adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades especiais, mas implica, sim, em uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do alunado da escola. Independente da composição da turma, o professor deve ser capaz de preparar e coordenar as atividades de sala de aula, imprimindo às mesmas uma dinâmica mais compatível com a realidade social, e menos enfadonha para os alunos. Nesta nova perspectiva curricular, que, como já mencionado, ainda não faz parte da realidade cotidiana de nossas escolas, a ênfase e a responsabilidade pela aprendizagem é deslocada do aluno e dirigida para os procedimentos de ensino (FERREIRA, 2003, p.30).

Embora a LDB proponha uma educação para todos e sem exclusão, a realidade posta em prática, por muitas das vezes, não segue o que é proposto. Para que haja uma efetivação, é preciso pensar não somente na inclusão através de materiais disponíveis que ponham em ação essa integração, mas além de tudo pensar numa mudança completa de atitude e planejamento, tanto por parte dos professores, quanto por parte da escola no todo, e da comunidade.

A relação da escola com a comunidade é outro ponto importante para que as leis sejam efetivadas, e que a inclusão aconteça de forma mais eficaz. A presença da família é um ponto de extrema importância, posto que, é possível observar na prática que ainda há esse distanciamento da família com a escola, o que, de certa forma, acaba travando ainda mais o processo de inclusão.

4. A PROBLEMÁTICA DA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em relação aos resultados obtidos nesta pesquisa, destaca-se vários pontos que estão relacionados com a problemática da não efetivação da educação inclusiva. Assim, como abordaram Glat (2003) e Beyer (2003), a baixa formação dos professores, bem como, a presença de impotência das escolas, são umas das principais causas que estagnam a ação e prática dessa modalidade de educação.

A partir desses dados exposto, vale salientar também que embora a LDB tenha trazido essa temática de forma mais presente e que tenha deixado mais evidências para uma melhor discussão e tomada de medida com intuito de mudar o cenário educacional deste país, todavia, a muito degraus para serem alcançados até atingir a integração de forma eficaz e completa.

Para se pensar numa melhoria e implantação de uma educação que seja para todos e de todos, muitos aspectos devem ser levados em consideração, a começar pela observação de problemas antigos que ainda se encontram enraizados no sistema educacional, e que sem a resolução/melhoria deles, é quase que impossível pensar na inclusão de forma tranquila e com poucos obstáculos. É imprescindível que haja um olhar mais acurado por parte dos órgãos governamentais, como também por parte da gestão escolar de cada instituição, de modo a pensar quais formas de planejamento seriam possíveis de executar de acordo com a necessidade de cada ambiente para melhor atender aqueles que esperam ser incluídos e se sentir parte do meio em que estão expostos.

A participação efetiva da comunidade em conjunto com a escola parece ser um ótimo primeiro passo para buscar a mudança que tanto se espera. Ao analisar o objeto de estudo através das pesquisas feitas, e observação através da ótica de alguns autores, fazendo um comparativo com o que assegura a lei 9394/96 da LDB, foi possível ter uma ideia mais palpável de como a educação inclusiva se encontra atualmente no Brasil. O que evidenciou que, assim como outras questões educacionais o processo de integração de alunos com deficiência precisa de muitos passos para chegar a uma implantação concisa e coerente com a situação e necessidade de cada instituição.

Desse modo, e dado o exposto apresentado até aqui, constata-se que de forma mais geral, ficou nítido que no âmbito educacional ainda há uma certa insegurança perante o projeto que visa a educação inclusiva, porém espera-se que esse cenário seja modificado em prol da melhoria da educação deste país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A permanência dessa problemática atualmente no cenário educacional é necessária para prosseguir com investigações dentro desta temática. Posto que, embora haja lei que assegure uma educação para todos, ainda há em diversos estados do Brasil escolas que não tem um suporte e infraestrutura para alunos com deficiência, e que embora algumas ainda tenham, embora que pouca, muitas não colocam em prática, visto que não é somente a questão estrutural e física que afeta a implantação de uma educação cem por cento inclusiva, aspectos internos do corpo docente e responsável pelas escolas, e distribuição de verbas por partes dos meios governamentais também afetam.

A inclusão escolar não é um processo rápido e automático, trata-se de um processo lento e gradativo que requer investimentos em materiais de cunho didático pedagógico, disponibilização de espaços adequados, incentivo e promoção de formação para professores em efetivo exercício da prática docente na educação especial.

Outrossim, evidenciou-se ao longo da pesquisa que o ocasiona a estagnação da prática de uma educação inclusiva, em grande parte, tem a ver com questões ainda históricas em relação a segregação do ensino de alunos portadores de alguma deficiência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, D. S. **Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional**. Revista actualidades investigativas en educación, v. 18, n. 2, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/issue/view/2634> Acesso de 12 de jan. 2023.

BEYER, H. O. **A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Revista Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 33-44, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003> Acesso em 07 de fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96.1996.

FERREIRA, J. R. **1.1. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. 2003. Disponível em <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:877> Acesso em 12 de jan. 2023.

GLAT, R.; DE LIMA NOGUEIRA, M. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Comunicações, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/download/1647/1055> Acesso em 12 de jan. 2023.

PEDAGÓGICO, I. **Educação especial na LDB**. Youtube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hI3VJl57A_Y Acesso em: 10 jun., 2022.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar em revista, p. 143-156, 2009. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233> Acesso em 07 de fev. 2023.

SILVA FILHO, J. A.; MOURA, M. L.. Educação especial: uma análise do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular. Artigo Anais **IV FIPED Fórum Internacional de Pedagogia**, 2012. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/8c8a58fa97c205ff222de3685497742c.pdf> Acesso em 22 de dez. 2022.

CAPÍTULO 30

OFICINA DO BRINCAR: UMA EXPERIÊNCIA WALDORF NO MICROCOSMO DE ITAPETININGA-SP

Raquel Cardozo Paiva
Jonas Bach Júnior

RESUMO

A Pedagogia Waldorf é uma metodologia de ensino que concebe o indivíduo em suas dimensões física, anímica e espiritual, e utiliza a Arte como principal ferramenta para a sua prática educativa, sobretudo para o desenvolvimento da afetividade, e do que é espiritual e não apenas cognitivo no ser humano. Se vale de um ambiente educacional, cultural e social, fomentador, estimulador e propiciador de espaços de exploração da liberdade, onde é proporcionada a oportunidade de conexão do ser com a sua essência, habilidades e qualidades inatas, para que nessa experiência de integração entre eu/ mundo, este possa se auto constituir como expressão, na vida, do ser multifacetado nele desperto. Para tanto, ressalta-se a importância do preparo e qualificação do professor(a) Waldorf enquanto tutor(a) de seus educandos(as), para edificar discentes sadios na sua totalidade e no meio em que vivem, aptos para o exercício da cidadania, paz, e do respeito à coletividade. Nesse sentido, o presente trabalho acompanha o relato da experiência do “Projeto Oficina do Brincar Waldorf”, realizado em Itapetininga, São Paulo. O objetivo desta oficina foi a adesão e a integração de crianças da comunidade a essa metodologia durante o período pandêmico. Dessa forma, esperou-se analisar os efeitos e resultados da Pedagogia Waldorf (pintura, contação de história, roda de ciranda, alimentação baseada na Antroposofia, etc.) sobre essas crianças, bem como a interação entre o grupo regular e o grupo do projeto. Em suma, buscou-se analisar os eventos significativos decorrentes dessa experiência tanto para a comunidade como para a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Waldorf. Educação. Atividades artísticas. Qualificação docente. Inclusão social.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência do “Projeto Oficina do Brincar Waldorf”, criado e desenvolvido por professores de uma Escola Waldorf em Itapetininga – São Paulo, com 10 crianças de 3 a 7 anos da Rede Municipal de Ensino, no qual foi realizado por meio de técnicas e linguagens artísticas, um programa de atividades culturais e recreativas extraescolares, durante dois meses, de segunda à sexta, das 13h às 17h. Reforçando essa experiência com base em dados históricos, apresenta também um breve panorama da Educação no Brasil pós-Golpe Militar e suas significativas mudanças, bem como movimentos de organizações de profissionais da área educacional na sua luta por valorização e reformas, principalmente, no que se refere à formação de professores qualificados para a docência. Nesse viés, a Pedagogia Waldorf coaduna-se com a demanda atual da educação brasileira, visto o nível de qualificação exigido do docente nesta abordagem pedagógica.

A formação docente deve ser compreendida como um processo simultaneamente coletivo e individual, isso porque as contribuições que ele gera favorecem o indivíduo e,

consequentemente, sua prática pedagógica. Dessa forma, conforme aponta Marcelo (2009), esse movimento beneficia a construção da identidade do professor, que pode e deve acompanhar as transformações da profissão. Em contrapartida, nota-se, atualmente, uma ausência acentuada de políticas públicas que englobe a realidade das escolas de Educação Básica no País, sobretudo, uma formação docente que se comprometa com o desenvolvimento do aluno de forma integral. Diante disso, este trabalho busca explicitar um breve panorama socio-histórico da Educação brasileira e suas modificações ao longo dos anos, enfocando a baixa qualificação profissional do professor para o fazer docente. Posteriormente, analisa uma alternativa possível para esse impasse, a Pedagogia Waldorf, como norteadora de uma concepção que abarca o desenvolvimento físico, intelectual, artístico e espiritual dos alunos. Essa abordagem objetiva edificar discentes autônomos e potencializar as competências que eles possuem.

Para demonstrar de forma significativa dados práticos dessa Pedagogia, escolheu-se apresentar os resultados do projeto “Oficina do Brincar Waldorf”, implantado e executado pela Escola Casa do Bosque, em Itapetininga, São Paulo.

Situada na periferia da cidade, rodeada por bairros menos assistidos, a Escola Casa do Bosque vem realizando a “Oficina do Brincar Waldorf” de maneira permanente com 45 crianças regularmente matriculadas desde 2016. Nessas oficinas, as crianças participam de brincadeiras e atividades lúdicas dirigidas por educadores capacitados na Pedagogia Waldorf, que, por sua vez, exploram as dimensões física, anímica e espiritual do(a) aprendiz de forma a lhe propiciar um desenvolvimento mais integrativo do ponto de vista emocional, social e cultural.

Tentou-se atender às necessidades físicas e anímicas de cada fase das crianças que ali se encontravam por meio da alimentação, da arte e do brincar. Para tanto, foram elaborados pela nutricionista e mãe Waldorf voluntária da escola, cardápios baseados na Nutrição Antroposófica, com o objetivo de levar às crianças os benefícios da Antroposofia por intermédio da nutrição, tanto no sentido físico, quanto no espiritual. Aliou-se as receitas, às forças planetárias, às cores e aos cereais respectivos. Quanto às necessidades anímicas, estas foram atendidas por intermédio das práticas artísticas e do brincar livre (brincadeiras criadas e comandadas pela própria criança), em que puderam trazer para as brincadeiras o que vivenciam em seu cotidiano.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Após o Golpe Militar de 1964, a educação no Brasil atravessou mudanças estruturais e ideológicas. Reformulou-se, assim, todo o campo educacional superior por meio da implantação da Lei n. 5.540/68, e os ensinos primários e secundários pela Lei n. 5.692/71.

Emergiu-se, deste modo, uma nova formação, com um ensino de primeiro grau de oito anos de duração, e um ensino de segundo grau com duração de três a quatro anos, e, no lugar de um ensino médio horizontalmente subdividido em ramos, o que se instituiu, foi um curso de segundo grau de caráter profissionalizante, e que abrigaria um leque de habilitações profissionais, ao menos como possibilidade. Esse fato ocasionou o desaparecimento das Escolas Normais. Tais reformas culminaram em um quadro de dispersão da formação docente no Brasil, levando a uma rede de conjunto e mobilizações que visavam gerar alternativas organizacionais para a formação de professores (SAVIANI, 2005).

Somente a partir da luta pela democracia, que antecedeu as Diretas Já e o processo Constituinte de 1986, a pauta da educação pública, gratuita, laica, democrática e sem nenhuma discriminação, foi incluída. Desde então, a estrutura da educação no Brasil caminha em um processo de difíceis avanços e conquistas, e rápidos retrocessos impostos pelos governos federais e estaduais. Dentre os numerosos desafios que a área enfrenta, tais como a desvalorização dos docentes, sucateamento dos materiais de uso pedagógico, alta evasão escolar, baixo desempenho escolar, etc., destacam-se dados alarmantes sobre a manutenção de professores leigos atuantes na educação, o que é incompatível com as necessidades formativas da infância, bem como da adolescência. O Censo de 2016 revela dados: do total de 2.196.397 docentes atuantes na Educação Básica, 6.043 têm somente a Educação Fundamental, e 488.064 têm formação em nível Médio. Ou seja, após trinta anos das denúncias feitas em Goiânia, mantêm-se os mesmos 22,5 % de professores leigos, mesmo depois de 22 anos de LDB 9394/96, que estabeleceu o prazo de dez anos, 2011, para a contratação de apenas profissionais com nível superior de educação. E há, ainda, 95.401 docentes com formação superior, mas que não possuem licenciatura, ou seja, sem nenhuma habilitação para a docência, o que eleva para 26, 8% o índice da falta de profissionais capacitados (FREITAS, 2018).

Apesar dos esforços continuados das entidades na área educacional, em especial ao da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), cuja competência é firmar a necessidade de uma melhor política de valorização e profissionalização dos docentes, o avanço se dá de forma lenta, isolada e fragmentada.

Na ausência de um modelo de educação que abranja todas as necessidades apontadas pelos profissionais da área e que respeite as culturas dos docentes e discentes, que forme o professor de maneira integral e satisfatória, no domínio do que requer a demanda da criança e do adolescente, nascem, enquanto alternativas, as mais diversas metodologias de educação e programas de capacitação para suprir essa enorme questão. Programas como o CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior) e metodologias como: Escola da Ponte, Velaverde, Pestalozzi, Sathya Sai Educare, ganham espaço devido à enorme descrença na situação atual da educação brasileira. A Pedagogia Waldorf é uma delas.

A Pedagogia Waldorf existe desde o ano de 1919, quando Rudolf Steiner, seu criador, fundou a primeira escola em Stuttgart, na Alemanha. Segundo Carlgren e Klingborg (2006), Steiner tinha como premissa a criação de uma escola independente, com a escolha da própria pedagogia, dos próprios professores, das próprias didáticas e processos pedagógicos. A escola criada por Rudolf Steiner concebe o ser humano trimembrado em corpo, alma e espírito. Ao gerar esta prática de ensino, Steiner trouxe de volta a importância da arte para o desenvolvimento humano, tanto que, no currículo Waldorf, ela é uma opção para que os conteúdos de ensino não venham de forma abstrata ou distanciada da vivência da criança.

Romanelli (2015) elucida que a arte para Steiner é um caminho para a autoeducação pois, ao buscar o artefato artístico específico de cada arte, o ser se vê deparado com uma infinidade de fenômenos, bem como conhece suas formas de expressão, podendo se manifestar mediante estes elementos como cor, som, forma, ritmo, algo particular, saído inteiramente da sua essência. Nesse fazer artístico, é possível trabalhar os próprios limites, entrar em contato com os sentimentos despertados por cada arte e, com isso, conhecer, afirmar e valorizar a própria individualidade.

Dessa maneira, o que o fazer artístico oferece ao ser humano é que este entre em contato consigo mesmo, se conheça e se aceite enquanto criador e criatura, isto é, como sujeito único que pode e deve exercer esta singularidade. Ao se conhecer, pode também aceitar os outros com suas características próprias e, a partir daí, travar com eles relações de complementaridade e não de dominação ou rivalidade. É a partir das relações que a troca se estabelece, que se encontram os meios de fazer valer os direitos e deveres dos que vivem em sociedade (PHILLIPINI, 1998).

A respeito do brincar e das atividades livres, Steiner assegura que o cérebro da criança precisa de receber os impulsos adequados do ambiente para o seu desenvolvimento. Em diálogo

com Piaget, o processo de aprendizagem é uma construção de conhecimento que se dá num contexto de interação entre sujeito, corpo e objeto. Manipulando objetos através de seu corpo, o ser conhece e investiga o meio em que vive, desenvolve a observação e torna-se apto a perceber o que está ao seu redor, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade e a sua interação com o mundo e isso implica em não oferecer para a criança brinquedos prontos, mas sempre algo no qual ela possa transformar ou acrescentar (STEINER, 1907).

Por esse motivo, a Pedagogia Waldorf valoriza os objetos advindos da natureza como sementes, folhas, pedras, e não apenas os brinquedos mais utilizados como carrinhos, bonecas, dentre outros, uma vez que um brinquedo que propicie o seu aperfeiçoamento a partir da criatividade da criança, coloca a fantasia em movimento, além de constituir um importante instrumento para o desenvolvimento emocional infantil e instigar a busca pelo conhecimento (LIEVEGOED, 1994).

Sendo assim, o presente projeto trouxe como proposta, dar continuidade àquilo que já é feito há cinco anos na “Oficina do Brincar Waldorf” com as crianças regularmente matriculadas, no entanto, agora, incluindo um público de até 10 crianças de condição socioeconômica fragilizada e viventes na comunidade do entorno da instituição que não teriam possibilidade de pagar para ter acesso a este serviço, considerando que o entorno da Casa do Bosque – ADICA – está entre as áreas mais carentes do Município.

Como anuncia Romanelli (2017), o atendimento a essa clientela confere um viés social ao projeto, uma vez que a Pedagogia Waldorf é um sistema de ensino que tem como propósito a formação de seres humanos conscientes de si e de suas escolhas, preparados para “a construção da democracia e de uma cidadania que conduzem à felicidade”. Para tanto, esta metodologia engaja-se em educar e trabalhar o pensar, o sentir e o querer de forma integrada, afim de que o ser vivencie as suas aptidões, talentos e particularidades para que, se conhecendo e estando desperto de suas peculiaridades e competências, seja capaz de estabelecer relacionamentos harmoniosos consigo mesmo e com o meio ao qual pertence.

Entende-se, dessa maneira, ainda que temporária, a participação em atividades de cunho cultural, artístico e recreacional, orientadas pelos propósitos e preceitos da Pedagogia Waldorf, pode afetar positivamente a formação desses indivíduos. Do mesmo modo, a oficina aberta à comunidade poderá ser um laboratório oportuno para a possível inclusão desse público de maneira permanente a depender dos resultados medidos com a atividade temporária. Para alcançar esse objetivo, as metas envolvem a oferta das vagas que serão disponibilizadas às

famílias da região. Outra meta é oferecer às crianças regularmente matriculadas a convivência com um público que em seu dia a dia não se aproxima e, por fim, realizar uma amostra dos resultados atingidos no curto prazo para a possível disponibilização do mesmo projeto de maneira permanente a alunos bolsistas na Casa do Bosque.

Vale ressaltar que esse método de conhecimento foi elaborado em 1919, no período pós-guerra, direcionado e embasado pela autoeducação, autocultivo, desenvolvimento da autoconsciência e encontro da liberdade, em divergência com o modo de se viver e de se pensar da sociedade moderna, utilitarista. Sob influências importantes de autores como Schiller e Goethe (BACH JÚNIOR, 2020), Steiner considerava que a mentalidade restrita ao pensamento racional e materialista é incoerente com a constituição humana (GORAYEB; MATTOS, 2021). Ao consultar o criador dessa Ciência Espiritual, verifica-se que ela pode ser caracterizada como:

Um caminho de conhecimento que deseja levar o espiritual da entidade humana para o espiritual do universo. Ela aparece no ser humano como uma necessidade do coração e do sentimento e deve encontrar sua justificativa no fato de poder proporcionar a satisfação dessa necessidade [...] (STEINER, 1924, n.p.).

Assim, Steiner cria uma escola que concebe a constituição humana trimembrada, permitindo que se alcance o conhecimento e o autoconhecimento dos sujeitos mediante as forças integradas da vontade/querer, do sentimento e do pensamento. Processos tais que devem ser ativados e trabalhados em épocas próprias, denominadas de setênios (períodos de sete anos), a partir de práticas pedagógicas coerentes a cada uma dessas fases (GORAYEB; MATTOS, 2021). Os ideais humanos do Bom, do Belo e do Verdadeiro estão dirigidos para cada fase respectivamente.

No primeiro setênio (de 0 a 7 anos), enquanto o seu corpo físico se desenvolve, a criança vive uma fase de experimentação da bondade do mundo e o aprendizado se realiza por meio da imitação e do exemplo. Sua confiança no mundo é ilimitada e tudo o que é experienciado por ela é absorvido e incorporado como “Bom”. Logo, o ambiente para a criança deve ser pacífico e amoroso, e o comportamento dos adultos precisa ser digno de ser imitado, dado que será pela imitação que ela aprenderá lições adequadas ou impróprias e fundamentará sua moralidade futura.

Já no segundo setênio (7 a 14 anos), Steiner (1907) afirma que a educação deve se amparar na imaginação e no ideal do “Belo”. Nessa fase, ocorre o fortalecimento do corpo astral e do sentir que ele veicula. A criança deixa de imitar genuinamente os adultos, e estes passam a servir de exemplo a elas, desde que sejam uma autoridade amada, isto é, respeitada por sua moral e ética. Assim, “o professor é quem possui a tarefa de atuar de tal modo no meio ambiente

da criança que ela possa se tornar, até em seus pensamentos e sensações, uma imitadora do bem, do verdadeiro, do belo” (BACH JÚNIOR, 2007, p. 45).

No terceiro setênio (14 a 21 anos) os jovens liberam suas energias anímicas, o pensar lógico, os questionamentos, a busca pela verdade e a vontade de mudar o mundo, estão em pleno desenvolvimento. Por esse motivo, a educação deve ter como ideal o “Verdadeiro”.

Baseando-se nesses princípios, considera-se que:

O homem não é apenas um ser pensante, mas também alguém que sente. Ele é um todo, uma unidade de forças múltiplas intimamente associadas. A obra de arte deve falar a este todo do homem, corresponder a essa rica unidade, a essa multiplicidade que nele existe (GOETHE, 2005, p. 11, *apud* BACH, 2020, p. 4).

Nessa perspectiva, dois aspectos são primordiais para possibilitar o contato humano com a realidade: a experiência que presume a probabilidade da vivência; e o corpo – aquele que fornece ao sujeito a experiência sensorial e estética, ou seja, a relação com o mundo por meio de suas experiências.

Segundo Lanz (1997), o ser humano, dentro da sua personalidade “eu”, forma sua capacidade de interlocução com o mundo a partir do desenvolvimento e interação dos corpos físico, anímico e astral. Por isso, na Pedagogia Waldorf, a educação cognitiva é acompanhada da educação dos sentidos, das sensações, dos sentimentos, da educação estética. O objetivo de tudo isso é permitir ao sujeito da experiência, a compreensão de si mesmo, da realidade, dos próprios sentimentos e emoções, a fim de que ele aprenda a se expressar e estar no mundo de forma integrada em seu pensar, sentir e querer.

Ressaltando o papel da arte enquanto caminho para a manifestação da essência do ser humano, Bach Júnior, Stoltz e Veiga (2012) esclarecem, que na prática artística do contexto pedagógico Waldorf, a imaginação é trabalhada ativamente na psique dos alunos a partir de experiências e vínculos com o outro, a natureza, a beleza, o mundo e o cosmos, possibilitando vivências de unidade. Essas vivências fomentam o imaginário do sujeito, e a partir daí, as imagens interiores começam a nascer e, dessa maneira, o ser se torna verdadeiramente humano. Nesse sentido, atuar na aprendizagem mediante uma linguagem imagética, é fundamental para promover a formação da individualidade.

Visualiza-se, assim, que uma aprendizagem significativa se constrói a partir do trabalho com metodologias que alcancem o educando em sua totalidade, contexto pelo qual a “Oficina do Brincar Waldorf,” alicerçou toda a sua prática.

3. METODOLOGIA

Este trabalho utiliza o suporte de revisão bibliográfica sobre parte da história da Educação no Brasil, Saviani (2005) e Freitas (2018), demonstrando suas inúmeras transformações e constante luta dos trabalhadores da área; igualmente outro conjunto bibliográfico, Bach (2012), corrobora a Pedagogia Waldorf como filosofia e prática benéficas à humanidade por seu enfoque nas artes como alicerce para o desenvolvimento integral do ser humano e fomentadora do indivíduo autônomo.

O trabalho foi realizado na Escola Casa do Bosque, localizada em Itapetininga- São Paulo. Contou com a participação de duas professoras com formação em Pedagogia Waldorf, duas estagiárias de Pedagogia, a diretora da Instituição, a idealizadora do Projeto, um professor de música, a nutricionista e mãe Waldorf voluntária da escola, e 12 famílias (pais de alunos da escola) que contribuíram com os ingredientes do lanche.

Os instrumentos utilizados no estudo de caso foram a entrevista semiestruturada com a diretora da escola e questionários destinados aos pais das crianças da comunidade local, feitos remotamente pelo *Google Forms* devido ao contexto da pandemia.

Essa oficina teve uma metodologia que permitiu a articulação entre os diversos saberes trazidos pela criança - a partir do contexto em que ela vive, de modo a colaborar com sua formação e desenvolvimento. A base de tudo isso foi a intencionalidade educativa da instituição voltada à promoção dos valores, do conhecimento e da convivência social.

Em conformidade com os preceitos da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, o dia foi dividido ritmicamente com atividades coletivas individuais. De acordo com Bach Júnior (2007, p. 19), “a natureza rítmica da aprendizagem, proposta pela Pedagogia Waldorf, é um programa pautado em uma cadência de vida que prioriza o que é orgânico e vitalizador”. O ritmo, então, é vivenciado no curso rítmico do dia, da semana e do ano. Os momentos de concentração são alternados com os de relaxamento; os de expansão (expirar), com os de introspecção (inspirar); os de ouvir, com os de falar; as atividades mentais (pensar), com as atividades manuais (fazer) - formando-se, por meio dessas vivências que se repetem, o ritmo coletivo em sala de aula. Esses exercícios têm como finalidade harmonizar a classe e deixar os(as) alunos(as) mais predispostos à aprendizagem. Acredita-se que experienciar os ritmos naturais presentes em tudo o que existe, traz segurança, conexão com o ambiente, favorece a coragem e a confiança, além de proporcionar o sentimento de pertencimento ao grupo.

Dessa maneira, as atividades oferecidas, longe de serem passatempos improvisados, obedeceram a um ritmo, isto é, a um planejamento prévio, e foram assistidas por educadores(as)

treinados(as) na aplicação desta metodologia. As pinturas em aquarela, pastéis, sempre com tintas e papel de boa qualidade, com o objetivo de vivenciar a cor, não reproduzir algo ou colorir um desenho impresso - coisa proibida em qualquer escola Waldorf; desenho com giz de cera, carvão, giz de lousa; modelagem com argila ou cera de abelha; brincadeiras com bonecos ou objetos de uso diário; teatrinho de fantoches; jogos ao ar livre; rodas com instrumentos musicais (percussão, liras, flautas-doce) e canto. Durante as várias atividades do dia, as crianças cumpriram pequenos deveres distribuídos entre os alunos, como regar plantas, arrumar a sala, preparar a mesa para o lanche, guardar brinquedos etc. Saber o que iria acontecer em sua rotina, trouxe calma e segurança às crianças.

As atividades foram realizadas de segunda à sexta-feira, no período das 13h às 17h, divididas no seguinte cronograma:

Tabela 1: Oficinas do Brincar Waldorf.

Segunda-feira	Recepção das crianças, recreação livre, roda de ciranda, giz de cera e modelagem, contação de história.
Terça-feira	Recepção das crianças, recreação livre, roda de ciranda, aquarela, contação de história.
Quarta-feira	Recepção das crianças, recreação livre, roda de ciranda, musicalização, contação de história.
Quinta-feira	Recepção das crianças, recreação livre, roda de ciranda, trabalhos manuais e culinária, contação de história.
Sexta-feira	Recepção das crianças, recreação livre, roda de ciranda, jardinagem e permacultura, contação de história.

Fonte: Autoria própria (2023).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com a diretora da escola, e de questionários preenchidos via Google Forms pelos responsáveis das crianças da comunidade, chegou-se ao seguinte resultado: em termos de desafio, o principal deles, segundo a diretora Norma Siqueira de Souza (cuja formação é em Pedagogia Waldorf e possui também especialização em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem Extra Lesson pela Instituição ‘Association for a Healing Education’), foi evidentemente com a saúde dos participantes. As crianças deveriam estar de máscaras, exceto nos momentos de alimentação, assim como os responsáveis quando viessem buscá-las. Porém, esse critério de proteção não foi totalmente seguido pelos participantes e isso demandou, por parte da equipe, orientações sobre tal necessidade.

Outro elemento instigante, salientando o pouco tempo que se teria para isso, foi conseguir tocar o coração das crianças para que elas sentissem veneração pelos professores e seu aspecto anímico fosse contemplado, uma vez que Steiner (2005), aborda a homenagem e a devoção, como alimentos da alma.

Somado a esse resultado, outro aspecto significativo refere-se à presença e participação dos pais das crianças da comunidade local no ambiente institucional. O momento de avaliação final evidenciou o sentimento de gratidão de todos, principalmente desses pais por tal oportunidade, seja pela falta de perspectiva que tinham de fazer parte daquele espaço, bem como de oportunizar aos seus filhos tais momentos e aprendizados. Para eles, era como um sonho, um conto de fadas, em suas próprias palavras: “entraram em um castelo que havia na rua deles”. Diante disso, a instituição se sentiu enaltecida e sensibilizada ao dividir o seu espaço e conhecimento com a comunidade.

Também foi de grande relevância para a instituição, constar a participação voluntária dos pais das crianças que estudam regularmente na escola na doação do lanche, trazendo eles mesmos alimentos preparados em casa e frutas para os eventos. As estimativas em qualidade de participação e aderência foram ultrapassadas, e essa intensa adesão criou laços sociais positivos entre comunidade e instituição.

Dentre as mudanças ocorridas com as crianças, destacam-se o desenvolvimento da tranquilidade em esperar pela sua vez nas atividades, resultante da aquisição da confiança de que todas seriam atendidas em suas necessidades físicas e anímicas, e receberiam o mesmo tratamento. Sabe-se que a realidade nas quais elas se inserem é de ampla desigualdade. No entanto, na medida em que se possibilitou a elas vivências de equidade e respeito, onde antes havia violência e disputa por benefícios, agora, havia segurança. Em vista disso, houve um progresso e uma ampliação no vocabulário dos infantes - eles(as) passaram a cantar e contar histórias; começaram a identificar as suas diferentes emoções, como as de alegria, tristeza, raiva, medo, coragem; e se tornaram mais pacientes, confiantes, autônomos(as), criativos(as) e vívidos(as).

É importante salientar que as atividades *Extra Lesson* foram utilizadas com todas as crianças para que cada uma, à sua maneira e em suas necessidades, se sentisse atendida. Pular corda auxilia todas as crianças que têm dificuldades de fala e dificuldades para andar, como andar nas pontas dos pés ou saltitando. Exercícios como bater corda possibilita que o andar e o falar entrem em sincronicidade pois, conforme a criança começa a pular no ritmo repetitivo do

bater da corda, lhe é exigida atenção para não cair e não sair do ritmo. Isso faz com que ela comece a melhorar o correr, o subir em árvores, refletindo em melhorias na fala, na dicção, nos fonemas que antes não eram capazes de dizer. Destaca-se o caso das irmãs gêmeas que ao se integrarem ao projeto, não se conseguia compreender nada do que haviam dito e pouco a pouco, por meio dos exercícios, foram prosperando no falar e aprendendo a nomear suas emoções, sendo que antes só choravam ou se debatiam perante alguma frustração ou desentendimento entre os colegas.

Por fim, o cantar em roda, seguido de movimentos da Eurytmia realizados pela professora, foi outro exercício de grande valia dada a importância da criança ter um adulto digno de imitação na Pedagogia Waldorf.

5. CONCLUSÃO

O sistema educacional brasileiro está constantemente em luta contra uma estrutura de gestão pública que tenta dismantela-lo, principalmente por meio de medidas que diminuem sua qualidade, como a permissão de profissionais não qualificados, ou por meio da transmissão de um conhecimento tecnicista, voltado exclusivamente para preparar indivíduos para o mercado de trabalho. De modo geral, as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas ainda representam o paradigma cartesiano, os planos curriculares compõem-se de disciplinas específicas, trabalhadas de modo desarticulado umas das outras, priorizando, sobretudo, o aspecto cognitivo mediante o conteudismo. Verifica-se que as vivências subjetivas e os campos de experiência humana são desconsideradas dentro do processo educativo.

Por outro lado, a Pedagogia Waldorf, reúne uma miríade de potencialidades da individualidade humana, o(a) professor(a) difunde o ser como transformador da sua realidade, vinculando teorias às práticas; a educação do sentir e do querer são tão importantes quanto a educação do pensar, ultrapassando determinismos que a sociedade estabelece como obstáculos. Para tanto, além da formação em Pedagogia, é preciso possuir especialização na metodologia Waldorf, o que inclui diversos campos das artes, como música, teatro, modelagem, pintura aquarela, além de trabalhar a sensibilidade em si, o autoconhecimento, pois essa metodologia se pauta na transmissão do valor da individualidade humana como caminho para a liberdade. Cabe lembrar que a liberdade para a Pedagogia Waldorf é conquistada por meio do desenvolvimento da autoeducação, ou seja, do esforço sobre si mesmo para transformar-se. Nesse processo, a arte é aquela que fará a ponte, a harmonia na relação entre o pensar, o sentir e o querer. Isso consiste em integrar a arte a todos os âmbitos do ensino, o que permite, por um

lado, uma visão ampliada do mundo e, por outro, o despertar da individualidade humana para os ideais do bom, do belo e do verdadeiro. Assim, para esta metodologia de ensino, do conhecimento do material e das leis que o regem, desenvolve-se o pensar; da vivência da percepção estética e da contemplação, transcorre o florescer do sentir; e do domínio das técnicas e da concretização das tarefas, se fortalece a vontade.

Ficam demonstradas por meio dessa experiência, tanto a sua importância teórica devido ao seu alto valor humanista, quanto a relevância dessa prática enriquecedora evidenciada pelos dados obtidos. O alcance cultural que se esperava do oferecimento das oficinas ao público da comunidade de que trata o presente projeto, extrapolou o potencial de convivência e respeito por meio da troca de vivências entre crianças de realidades tão distintas, como são os alunos matriculados regularmente na Casa do Bosque e os participantes da oficina proposta.

O conhecimento adquirido nesta experiência impulsiona os pesquisadores a prosseguirem neste caminho e a enfrentarem novos desafios, a favor da educação dos adultos do futuro.

REFERÊNCIAS

BACH JÚNIOR, J. **Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_bach.pdf. Acesso em: Fev. 2023.

BACH JÚNIOR, J. O autocultivo e a educação da sensibilidade na Pedagogia Waldorf. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 53, p. 1-16, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n53.16638>. Acesso em: Fev. 2023.

BACH JÚNIOR, J.; STOLTZ, T.; VEIGA, M. Professores Waldorf: educar para a liberdade é superar determinismos. **Educação e Fronteiras**, Dourados, n.6, p. 87-102, set./dez. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1669>. Acesso em: Fev. 2023.

CARLGREN, F.; KLINGBORG, A. **Educação para a Liberdade: A pedagogia de Rudolf Steiner**. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

DE FREITAS, H. C. L. 30 Anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i24.912>. Acesso: Fev.2023.

GOETHE, J. W. **Escritos sobre arte: a formação da estética**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

GORAYEB, M. F. S. C. G.; MATTOS, S. H. S. P. Z. Atividades Artísticas e Artesanais na Perspectiva da Pedagogia Waldorf: Contribuições à Constituição do Sujeito. **Re Arte, Moda e Design**, Itacorubi, v. 5, n. 2, p. 49 -68, 2021. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/255/2552319002/>. Acesso em: Fev.2023.

LANZ, R. **Noções básicas de antroposofia**. 4 ed. rev. - São Paulo: Antroposófica, 1997.

LIEVEGOED, B. **Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência**. São Paulo: Editora Antroposófica, 1994.

PHILIPPINI, A. Tecendo Redes através da Criatividade. In: **O Aprendiz** - Ano 1 - n° 001 – Jornal da Casa do Aprendiz – RJ – 1998.

ROMANELLI, R. A. A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 56, p. 49-66, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.40937>. Acesso em: Fev.2023.

ROMANELLI, R. A. **A Pedagogia Waldorf: Cultura, Organização e Dinâmica Social**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, jul./dez., pp. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acessado em: Fev. 2023.

STEINER, R. **A educação da criança: segundo a ciência espiritual**. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 1907.

STEINER, R. **Anthroposophische Leitsätze**. Dornach: Steiner Verlag, 1924.

STEINER, R. **Curso de pedagogia curativa: doze palestras proferidas em Dornach**, 25 de junho e 7 de julho de 1924, para médicos e pedagogos curativos: GA 317. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

 www.editorapublicar.com.br
 contato@editorapublicar.com.br
 @epublicar
 facebook.com.br/epublicar

Educação, Inclusão e Diversidade:

Abordagens e experiências

Cristiana Barcelos da Silva
Glaucio Martins da Silva Bandeira
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organização



2023



www.editorapublicar.com.br



contato@editorapublicar.com.br



[@epublicar](https://www.instagram.com/epublicar)



facebook.com.br/epublicar

Educação, Inclusão e Diversidade:

Abordagens e experiências

Cristiana Barcelos da Silva
Glaucio Martins da Silva Bandeira
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organização



2023