



CARLA RENATA VIEIRA RODRIGUES

**CIDADANIA E IGUALDADE COMO PROJETO: O
ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA
INCLUSIVA**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Novembro/2020



CARLA RENATA VIEIRA RODRIGUES

CIDADANIA E IGUALDADE COMO PROJETO: O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA
ESCOLA INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de Concentração: Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza.

NATAL

2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Rodrigues, Carla Renata Vieira.

Cidadania e igualdade como projeto: o ensino de História em uma escola inclusiva / Carla Renata Vieira Rodrigues. - Natal, 2020.

204f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza.

1. Educação Inclusiva - Dissertação. 2. Aprendizagem de educandos com deficiência - Dissertação. 3. Ensino de História - Dissertação. I. Souza, Juliana Teixeira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:376

Elaborado por Heverton Thiago Luiz da Silva - CRB-15/710

CARLA RENATA VIEIRA RODRIGUES

CIDADANIA E IGUALDADE COMO PROJETO: O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA
ESCOLA INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de Concentração: Ensino de História.

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Marta Margarida de Andrade Lima
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos (suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A Deus. Aos meus pais, ao meu irmão e ao meu marido.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu sonhar mais alto em minha trajetória pedagógica e acadêmica, sempre me guardando e me protegendo em todos os aspectos da minha vida, inclusive nas viagens tão desgastantes que enfrentei nesses tantos quilômetros entre o Ceará e o Rio Grande do Norte.

À professora Juliana Teixeira, pela excelente orientação e paciência em todo o processo vivenciado. Não foram poucas as mudanças pessoais e profissionais pelas quais passei nesses dois anos e meio, contudo pude ter sua compreensão e atenção em cada momento desse caminho que enfrentamos juntas rumo a uma educação de qualidade e que inclua todos os alunos na busca por uma cidadania completa. Ela fez a diferença ao compreender minha temática tão distinta e acreditar, desde o começo, que teríamos êxito neste processo, por isso agradeço, de verdade, por sonhar comigo este projeto desafiador.

Aos professores participantes da minha banca de qualificação, Professora Margarida Dias e Professor Magno Santos, que colaboraram bastante para que continuássemos no caminho da Educação Inclusiva. Agradeço também aos professores participantes da minha banca examinadora, professora Margarida Dias e professora Marta Margarida, pelo tempo a mim dedicado na defesa, com valiosas colaborações e sugestões.

Aos meus alunos, que estão sempre me mostrando que a dedicação ao ensino é a minha mais bela forma de colaborar para a construção de um mundo melhor e mais justo, embora seja uma tarefa árdua e desvalorizada em vários sentidos no nosso país, especialmente no momento político atual.

Aos colegas da turma de mestrado, que muito contribuíram para que esta dissertação pudesse ser produzida, especialmente àqueles que passaram a ser minha segunda família durante esta jornada, sem os quais não teria conseguido chegar ao final. Helayne Mikaele, Letícia Lopes, Luís Eduardo e Íris, meu muito obrigada pela vida partilhada e amizade adquirida.

A minha família, representada pelos meus pais, Carlos e Verônica, que colaboraram, inclusive financeiramente, para que este sonho pudesse se tornar realidade. E ao meu irmão Rodrigo, que muitas vezes me ajudou nas questões tecnológicas.

Ao meu marido João Paulo, pelo apoio, cuidado e companheirismo nesta fase tão especial e desafiadora vivenciada.

E a minha amiga Elayne Castro, que tantas vezes me aconselhou e revisou o texto para que chegasse a esta forma atual.

Educação Inclusiva é um esforço de todos – estudantes, educadores, gestores, governantes etc. – para garantir à coletividade acesso e permanência em uma escola de qualidade, promovendo a equidade e o respeito às diferenças e garantindo que todos os estudantes possam estudar juntos sem sofrer discriminação, independentemente de sua condição. (GALLERY, 2017, p. 38)

RESUMO

O presente trabalho propõe relacionar o Ensino de História e a Educação Inclusiva, de modo a contribuir para tornar a sociedade brasileira menos excludente e mais preparada para valorizar as diferenças dentro do contexto escolar. O resultado deste estudo culmina no desenvolvimento de um material didático voltado aos professores de História do 6º ano, que visa estimular a interação entre os estudantes com deficiência e os demais colegas de sala, por meio da criação de situações de aprendizagem que favoreçam a superação das dificuldades de comunicação entre os jovens que integram essa etapa do ensino regular. O que se propõe é a construção de valores democráticos em sala de aula a partir do ensino de História, com o fim de sensibilizar os estudantes sobre a relevância social do comprometimento ativo com a defesa de direitos iguais para todas as pessoas, sobre a importância da solidariedade com os grupos vulneráveis e menos favorecidos, e sobre a necessidade de todo cidadão se engajar no combate a toda e qualquer forma de preconceito, promovendo o respeito e a valorização das diferenças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Aprendizagem de educandos com deficiência. Ensino de História.

ABSTRACT

The present work proposes to relate the History teaching and the Inclusive Education, in order to contribute to become the Brazilian society less excluding and more prepared to value the differences within of the scholar context. The study's result culminates in the development of a didactic material aimed at history teachers from 6th grade, which aims to stimulate interaction between students with disabilities and the other classmates by means of the creation of learning situations that favor overcoming of difficulties of communication between youngsters who are part of this stage of regular education. What is proposed is the construction of democratic values in the classroom stem from History teaching, with the purpose of to sensitize the students about the social relevancy of active commitment with the defense of equal rights for all people, about the importance of solidarity with the vulnerable groups and least privileged, and about the necessity of any citizen to engage in combat to all and any form of prejudice, promoting the respect and valuing of the differences.

Keywords: Inclusive Education. Learning of students with disabilities. Teach History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reprovação município Fortaleza	22
Figura 2 – Reprovação município Maracanaú	22
Figura 3 – Reprovação Estado Ceará	23
Figura 4 – Gráfico da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular (1998 a 2006)	39
Figura 5 – Gráfico de Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns (2002 a 2006)	39
Figura 6 – Gráfico de Matrículas Educação Especial Ceará (2002 a 2006)	40
Figura 7 – Resposta do (a) estudante do 7º Ano B	49
Figura 8 – Resposta do(a) estudante do 9º Ano A	49
Figura 9 – Resposta do(a) estudante do 9º Ano A	49
Figura 10 – Resposta do(a) estudante do 9º Ano B	49
Figura 11 – Resposta do(a) estudante do 9º Ano C	50
Figura 12 – Resposta do(a) estudante do 7º Ano B	50
Figura 13 – Resposta do(a) estudante do 8º Ano A	51
Figura 14 – Resposta do(a) estudante do 8º Ano B	51
Figura 15 – Resposta do(a) estudante do 9º Ano B	51
Figura 16 – Resposta do (a) estudante do 9º Ano B	52
Figura 17 – Resposta do (a) estudante do 6º Ano D	53
Figura 18 – Resposta do(a) estudante do 8º Ano A	53
Figura 19 – Resposta do(a) estudante do 8º Ano B	53
Figura 20 – Resposta do(a) estudante do 8º Ano C	54
Figura 21 – Gráfico pergunta número 7	59
Figura 22 – Gráfico Relação com os colegas de sala	63
Figura 23 – Gráfico relação com os professores	64
Figura 24 – Gráfico relação com os outros funcionários	65
Figura 25 – Gráfico pergunta número 13	66
Figura 26 – Resposta do(a) estudante do 9º ano B	70
Figura 27 – Resposta do(a) estudante do 6º ano A	71
Figura 28 – Resposta do(a) estudante do 7º ano A	72
Figura 29 – Resposta do(a) estudante do 9º ano A	72
Figura 30 – Resposta do(a) estudante do 9º ano B	72
Figura 31 – Resposta do(a) estudante do 8º ano A	75

Figura 32 – Resposta do(a) estudante do 9º ano B	76
Figura 33 – Resposta do estudante cego do 8º ano A	76
Figura 34 – Resposta do(a) estudante do 8º ano A	76
Figura 35 – Resposta do(a) estudante do 9º ano C	77
Figura 36 – Resposta do(a) estudante do 9º ano B	77
Figura 37 – Resposta da estudante surda do 8º ano A	80
Figura 38 – Resposta do(a) estudante do 7º ano B	80
Figura 39 – Gráfico pergunta número 10	83
Figura 40 – Painel no pátio da escola sobre Setembro Azul	85
Figura 41 – Resposta do estudante surdo do 6º D	88
Figura 42 – Resposta do estudante cego do 8º A	88
Figura 43 – Resposta do estudante surdo do 8º B	88
Figura 44 – Resposta do estudante autista do 8º A	89
Figura 45 – Resposta do estudante surdo do 8º C	89
Figura 46 – Resposta da estudante surda do 8º ano A	92
Figura 47 – Resposta da estudante surda do 6º ano B	92
Figura 48 – Resposta do(a) estudante do 6º ano A	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NOVAS PERSPECTIVAS NO BRASIL E NO DEBATE INTERNACIONAL	27
1.1 A luta pelo acesso à Educação	27
1.2 Controvérsias sobre o significado da Educação Inclusiva	37
2 OS DESAFIOS QUE EMERGEM DO CHÃO DA ESCOLA	47
2.1 “Pra que serve a História?”: o que pensam os estudantes	47
2.2 Relação dos alunos com a escola	58
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE HISTÓRIA	82
3.1 Relação entre os alunos	83
3.2 Convivência em uma escola inclusiva: realidade e possibilidades	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS	115
APÊNDICE II – A ESCRITA NA HISTÓRIA: PROPOSTAS PARA UM ENSINO INCLUSIVO	116

INTRODUÇÃO

Comecei a lecionar há oito anos, entre escolas particulares e públicas, como temporária e efetiva. Sou professora de História, disciplina que corresponde à minha formação original, na qual me graduei em 2010 pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mas já fui professora de Inglês, Sociologia, Filosofia, Geografia e Ensino religioso. A experiência como educadora tem me feito perceber fragilidades dentro e fora das escolas públicas, a saber: estrutura física (ventiladores, papel, pincel, carteiras etc.); articulação na relação família-escola; cuidado com a aprendizagem significativa para o aluno¹; respeito e valorização do profissional de ensino; entre outros. Nesse sentido, trabalhar na Educação, atualmente, é uma tarefa desafiadora e complexa, pois o nosso papel social como professores é posto à prova todos os dias, especialmente nos contextos descritos. Isso não é diferente na escola em que atuo.

Há cinco anos, integro o corpo de profissionais efetivos da rede pública de Maracanaú (Município pertencente à Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará), especificamente a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Deputado José Martins Rodrigues, que oferece o Ensino Fundamental I e II². A comunidade da Escola Martins Rodrigues não difere de outras escolas públicas municipais de Maracanaú mais próximas do centro de comércio. A escola faz parte de um município onde, no mercado de trabalho, predominam indústrias dos mais variados tipos (têxtil, alimentício, de bens de consumo duráveis e não duráveis), além do comércio de mercadorias e bens de serviço, como também trabalhos informais e autônomos. Nos turnos da manhã e tarde, a instituição oferece Ensino Fundamental (turmas do 1º ano ao 9º ano do); já no turno da noite, oferta Educação de Jovens e Adultos – EJA, correspondente aos quatro últimos anos do Fundamental II. São 805 alunos em toda escola, nas diferentes etapas de ensino; 438 estudantes (todos meus alunos) só no Fundamental II.

Entre esses alunos, temos 66 com deficiências (intelectuais, auditivas, físicas, visuais, autismo e outros transtornos). A maioria desses alunos, um total de trinta e oito, pertence a turmas em que leciono do Ensino Fundamental II. Devido à quantidade considerada de estudantes com deficiência, a instituição tornou-se polo de surdos no Maracanaú e referência na Educação Inclusiva em diversas modalidades. Dos diferenciais disponibilizados pelo centro

¹ A preocupação prioritária no estado do Ceará tem sido o resultado das avaliações externas – destaco a pressão que os professores sofrem para aprovar os alunos, com a finalidade de o estado ter um alto índice de aprovação e, por conseguinte, uma pontuação alta nessas avaliações, especialmente SAEB, Prova Brasil e SPAECE.

² Localizada na Avenida VI, s. n., Bairro Jereissati I, Maracanaú, Ceará.

de referência, há atividades extraclasse no contraturno do estudo dos alunos, realizadas nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com duas especificidades: AEE-PS (que atende às pessoas surdas) e AEE (que atende a todos os outros tipos de deficiência).

Ao chegar nesta escola, fiquei impactada pelo empenho da equipe em assegurar que todos tivessem o direito à educação, de modo a garantir aos alunos com deficiência todo respeito e cuidado legalmente exigidos. Porém, mesmo com toda atenção conferida ao tema da inclusão, ainda me questionava sobre a articulação de minha disciplina com esse assunto, por exemplo: de que forma as aulas de História contribuem para tornar a sociedade mais justa e menos desigual? Será que meus alunos compreendem o método de construção do conhecimento histórico em sala de aula e conseguem aprender significativamente? Como os meus alunos percebem a disciplina História em sala de aula? Tais aulas interferem no convívio com as diferenças?

Meu contato com estes alunos citados tendia a concentrar-se no trabalho mais efetivo com os estudantes surdos e se resumia a basicamente dialogar com intérpretes para tornar conteúdo acessível (cheguei inclusive a fazer um curso básico de Libras para compreender melhor o universo deles e me comunicar da melhor forma possível). Em minha prática pedagógica faço o uso de imagens em associação com palavras escritas em língua portuguesa, realizo trabalhos em grupos com a finalidade de debater determinados assuntos; seminários elaborados pelos próprios alunos e expostos em sala de aula na sua língua mãe. Uma das atividades destaques é a apresentação do alfabeto da Libras pelos alunos surdos aos demais estudantes, para que depois tentem se comunicar por meio da língua, inclusive na exposição de suas temáticas, além de provas sinalizadas e objetivas. Momentos como esse proporcionam interação entre todos, sobretudo quando há parceria com os professores do AEE para atividades inclusivas em projetos da escola (que podem envolver alunos com e sem deficiência).

Porém, ainda existia o incômodo de observar a falta de interação entre os alunos com deficiência e os demais, percebendo isso como um obstáculo à inclusão. E, foram estas inquietações que me motivaram a realizar esta pesquisa, cujo intuito é relacionar o Ensino de História e a Educação Inclusiva, a fim de contribuir para tornar nossa sociedade brasileira menos excludente e mais preparada para valorizar as diferenças dentro do contexto escolar.

No que concerne a esse assunto, temos na área do Ensino da História trabalhos acadêmicos recentes a partir de 2000 e em sua maioria voltados para a temática da surdez,

divididos em comunicações, artigos, monografias e dissertações³. As autoras Célia Regina Verri e Regina Célia Alegro (2006, p. 98), em seu artigo, dissertam que a historiografia quer incluir, mas o Ensino de História não sabe incluir. Vale destacar também a dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), defendida em 2018 e premiada pelo programa ProfHistória em 2019, de Paulo José Assumpção dos Santos, que contém um levantamento bibliográfico acerca de produções científicas com temática sobre surdos.

Em suma, Santos (2018, p. 21) “identificou a existência de vinte quatro produções acadêmicos-científicas que versam sobre o ensino de História para alunos surdos: “uma monografia, quatorze artigos, três comunicações, um resumo expandido, um trabalho de conclusão de curso (TCC) e três dissertações”⁴. A primeira dissertação sobre essa temática para surdos chama-se *Cultura e educação sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de História e surdez*, de Alex Sandrelanio dos Santos Pereira, defendida em 2015 pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

Além dessas produções citadas pelo autor, temos as monografias de: Lilian Signorini Lafuente, com o título *O Ensino de História para alunos com surdez*, defendida em 2014 na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Naiara da Silva Dias dos Santos, intitulada *O ensino de história para surdos na educação bilíngue: um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA*, defendida em 2017 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB); e Ana Gabriela da Silva Vieira, com o título *Um olhar sobre o Ensino de História em classes de alunos surdos do Ensino Fundamental: o caso da escola Alfredo Dub*, defendida em 2018 pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

No âmbito do programa ProfHistória, a dissertação de Camilla Oliveira Matos, defendida em 2016 pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), intitulada *Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em Libras*, foi a primeira com a temática, e autora continua sua produção agora a nível de doutorado. Ressaltamos também a dissertação de Heloisa Lima Perales, defendida em junho de 2018, em mestrado regular pela UFRN, intitulada *Práticas pedagógicas do professor de História de Ensino Médio em turma regular com a presença de aluno surdo*.

³ Alguns desses trabalhos estarão referenciados ao longo do texto, outros poderão ser vistos e analisados melhor na dissertação de Paulo José Assumpção dos Santos *Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas* (2018), presente nas referências ao fim desta dissertação.

⁴ Para ter acesso aos nomes e as referências dessas produções, sugiro a leitura da dissertação de Paulo José Assumpção dos Santos (2018). Além disso, o autor continua sua produção agora a nível de doutorado.

Temos ainda a dissertação sobre o Ensino de História para surdos, de Ernesto Padovani Netto, escrita e defendida no âmbito do ProfHistória pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2018, intitulada *Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de História*. Em 2019, a produção que virou livro físico sob o título de *Ensino para diferentes sujeitos: as aulas de História e a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino*, lançado pela editora Paka-Tatu, além de vários artigos publicados que tratam a temática do ensino de História para esse público entre os anos de 2017, 2018, 2019, como também a continuidade de sua pesquisa no doutorado.

No ano de 2018, também houve o lançamento de um e-book intitulado *A produção do conhecimento no campo da Educação Especial*, organizado por José Geraldo Silveira Bueno *et al.* A publicação congrega artigos muito interessantes sobre a História da Educação Especial no país. Conforme os organizadores, o debate de fontes acerca desse assunto é:

resultado das investigações acadêmicas oriundas de três diferentes grupos de pesquisas que trabalham com o tema da Educação Especial e que compuseram o quadro de intercâmbios, nacionais e internacionais, agrupados no “VI Seminário Internacional: a produção do conhecimento no campo da Educação Especial”, acontecido nos dias 19, 20 e 21 de fevereiro de 2018, sob o financiamento da FAPESP e do CNPq. (BUENO *et al.*, 2018, p. 16)

Alguns artigos sobre esse tema também merecem destaque, a saber: “O Direito Surdo: análises sobre a aplicação do Decreto 5626 nas escolas públicas de segundo seguimento da região metropolitana do Rio de Janeiro, de Tuanny Dantas Lameirão”, publicado em 2018 nos *Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh – Rio: História e Parcerias*; “Desafios do ensino de história para alunos surdos em uma escola inclusiva da baixada fluminense”, de Paulo José Assumpção dos Santos, Silvio de Almeida Carvalho Filho e Celeste Azulay Kelman, publicado em 2019 na *Revista Transversos*; e “Aspectos teóricos na relação entre linguagem, surdez, letramento e ensino de história”, de Camila Oliveira Mattos e Patrícia Bastos Azevedo, publicado em 2020 na *Revista de Educação, Ciência e Cultura*.

A mais recente dissertação acerca desta temática foi defendida em 2019 pelo Programa ProfHistória da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com autoria de Paulo Eduardo de Mattos Stipp, intitulada *A História muda: o uso de imagens no ensino de História para surdos*. Logo, a presente dissertação, por meio deste Programa de Mestrado ProfHistória, junta-se a esse corpo de estudos e pesquisadores, de modo a estimular a pesquisa do Ensino de História para todos os sujeitos dentro do contexto escolar. Essa é a busca constante neste trabalho como professora-pesquisadora.

De todo modo, se compararmos com a abordagem de outros temas, ainda são poucas as discussões que articulam ensino de História e Educação Inclusiva. Infere-se que o tema foi assumido como assunto da área da Educação, como se a História estivesse segregada ou não fizesse parte da educação no país. Por esse motivo, é imprescindível que nós, professores de História, mudemos a realidade de nossas aulas e alunos, sem distinções ou diferenciações, porque, afinal, a verdadeira inclusão perpassa a criticidade, uma das características do ensino da História. Segundo as historiadoras Célia Regina Verri e Regina Célia Alegro (2006), há uma contradição no tocante especial aos alunos surdos, visto que:

Se as pesquisas históricas ‘tendem a retirar do esquecimento aqueles que não têm tido voz na História oficial’, por outro lado não vem preparando os professores dessa disciplina para atender as especificidades dos alunos surdos e para suprir as dificuldades dos mesmos, que têm na língua de sinais seu principal recurso simbólico. (VERRI; ALEGRO, 2006, p. 98)

Soma-se a isso o despreparo nas universidades quanto às experiências formativas e práticas. No meu caso, não havia, na época da minha graduação em História na Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2010, uma formação preocupada com o objetivo de preparar o professor para a formação de alunos com deficiência, o que implica o engessamento de currículos nos cursos de licenciatura, estabelecendo mudanças para o trabalho com a Educação Inclusiva apenas quando a lei demanda. Acerca dessa temática, os autores Mayara Lustosa Oliveira *et al.* (2011, p. 101) discorrem:

Podemos perceber a necessidade de se buscar soluções desde a formação inicial dos professores, ou seja, capacitando os futuros educadores nas universidades, em seus cursos específicos, para que estejam verdadeiramente aptos ao trabalho com estudantes portadores de NEE's. Para tanto, uma intervenção nos sistemas de ensino é imprescindível, no sentido de fazer cumprir as exigências da legislação vigente, proporcionando adaptações físicas, entre outros recursos, às instituições que recebem os portadores de NEE's.

Para dar conta dos problemas expostos acima, este trabalho também se propõe a discutir a construção de valores em sala de aula por meio do ensino de História, de modo a sensibilizar os estudantes para a relevância social do comprometimento ativo com a defesa da igualdade de direito a todas as pessoas, a solidariedade com os grupos vulneráveis e menos favorecidos, o combate a qualquer forma de preconceito, a prática do respeito e a valorização das diferenças. Ao pensar nessas questões, tomo como referência um trecho do livro de Antoine Prost (2017) para justificar a pertinência dessa temática, quando o mesmo autor afirma que:

o encontro entre pertinência social e pertinência científica não é, no entanto, somente uma questão de oportunidade: se, às vezes, o acaso é favorável deve-se ao fato de que os historiadores, como indivíduos e como grupo, fazem parte da sociedade em que vivem; mesmo quando julgam suas questões “puramente” históricas, elas estão impregnadas do seu tempo. Assim, em geral, elas apresentam interesse para a sociedade no âmago da qual se procede a formulação. (PROST, 2017, p. 84)

A partir do exposto, percebe-se que é por meio da vivência da escola e do ensino realizado de maneira crítica que a História pode vir a ser problematizada e contextualizada. Como alerta Margarida Dias de Oliveira (2011, p. 527), “ensinamos História para que os alunos compreendam que as sociedades são apenas diferentes – não são superiores ou inferiores em relação umas às outras; porém, a compreensão dessas diferenças não exclui a possibilidade de posicionamentos políticos”.

Desse modo, possibilitar aos alunos a compreensão e o debate sobre as diferenças é importante para que eles se percebam distintos, que possam associar suas próprias dificuldades, dentro e fora da escola, aos temas debatidos e expostos pelos professores. Digo isso pois acredito que uma sociedade inclusiva seja possível principalmente a partir da educação e do ensino de História, esse componente curricular privilegiado pela possibilidade de eleger como objeto de estudo os excluídos socialmente.

Esse pressuposto está contido no conceito de consciência histórica, presente na obra *Didática da História* (2010), do historiador alemão Jörn Rüsen. De acordo com essa linha teórica, o conhecimento histórico não é construído somente do chão da escola, mas também levando em conta todas as formas de adquirir conhecimento em sociedade, tais como filmes, debates, exposições de arte e viagens. O conceito elaborado pelo autor é essencial para pensar o quanto o ser humano, sem distinção de qualquer tipo, pode ter acesso ao conhecimento histórico de forma diferenciada, a partir de sua vivência, utilizando-o para a sua orientação prática em questões do dia a dia.

Segundo Rüsen, a “consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de História, mas cobre todas as formas de pensamento histórico” (2010, p. 36). O conceito é explicado também em um outro livro do autor intitulado *Razão Histórica*: “conjunto coerente de operações mentais que define a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2001, p. 36-37). Assim, todos possuem um conjunto de operações mentais capaz de reconstituir experiências de outros tempos com o objetivo de orientar a vida prática no presente.

Para o historiador, todas as pessoas possuem conhecimento histórico, muitas vezes problematizado e valorizado pelos profissionais de ensino, que pode aliar o conhecimento

acadêmico adquirido nas universidades a diferentes materiais didáticos em sala de aula, garantindo, desse modo, a aprendizagem na escola, mas, principalmente, no contexto prático dos estudantes. Conforme o autor, “a didática da História analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico [...]. Isso inclui o papel da História na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa” (RÜSEN, 2010, p. 32).

Comparativamente, essas reflexões são importantes para o trabalho do professor, por exemplo, na medida em que possibilita a ele utilizar suas experiências como estudante de uma universidade e os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos via mídias, com o fim de refletir sobre as diferenças e semelhanças entre os dois. Cita-se o caso das mídias porque hoje são as principais responsáveis pela difusão da História em nossa sociedade e influenciadoras de opiniões e práticas, como podemos inferir pelas últimas eleições presidenciais no nosso país, onde o uso de redes sociais e outros meios digitais influenciou bastante o processo eleitoral e colaborou para a circulação de informações falsas e vídeos descontextualizados, ocasionando um problema para a História e o seu ensino.

Por conseguinte, faz-se relevante proporcionar condições a fim de que esse ensino seja emancipador e democrático a todos os estudantes, aqui inclui-se também os alunos com deficiências. David Rodrigues (2006) contribui com essa ideia de construção do conhecimento histórico além da escola quando discorre que o “processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento” (RODRIGUES, 2006, p. 10). E aqui cabe ressaltar que esse conhecimento histórico adquirido no cotidiano dos indivíduos colabora para o surgimento de diferentes ideias e aprendizados, conforme as experiências vividas nas etapas de ensino, e isto é fundamental quando trabalhamos com alunos com deficiência para que não ocorra uma exigência de comparações.

Por considerar a proposta da Educação Inclusiva um princípio fundamental nesse trabalho, escolhi utilizar o conceito de inclusão de Rodrigues (2006, p. 2), o qual afirma que:

o conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) que desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Cabe ressaltar aqui a importância da comunicação para a promoção de uma Educação Inclusiva conforme o que estou propondo. O processo de conhecimento construído, segundo o

autor, deve ser partilhado com todos e para todos. Sendo assim, é necessária a compreensão de que a prática cotidiana da comunicação leva o indivíduo a problematizar sua importância aos outros e vice-versa, inclusive no que se refere à sua vida política. É interessante atentar-se também para a existência de uma perspectiva histórica em que ocorrem mudanças nas características desse ato de se comunicar de acordo com o tempo, o espaço e a cultura de cada sociedade. Essa consciência histórica adquirida pelos indivíduos via comunicação oferece subsídios para promover uma educação de qualidade, com respeito a todos os indivíduos e suas particularidades, de modo a rejeitar toda forma de exclusão, conforme a aceção defendida por Rodrigues (2006).

Ao pensarmos em Educação Inclusiva, imediatamente vem à nossa mente, na maioria das vezes, pessoas com algum tipo de deficiência e/ou superdotação, e isso está inadequado. Essa associação tornou-se tão corriqueira na fala de todos que as suas implicações não são tão claras como deveriam. Existe uma associação bastante comum entre a Educação Inclusiva, que, a princípio, estaria voltada para todos os grupos historicamente excluídos, impedidos do acesso à educação e exercício pleno da cidadania, e a Educação Especial, termo utilizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cujo público-alvo são os alunos com dificuldade de aprendizagem, sobretudo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Logo, são termos diferentes e que, por isso, precisam ser explicitados.

A Educação Inclusiva abrange o público-alvo da Educação Especial, mas não somente, já que incorpora todas as pessoas em situação de exclusão que necessitem de educação digna e de qualidade, contemplando, dessa maneira, diversos públicos. Segundo as autoras Cláudia Honnêf, Fabiane Adela Tonetto Costas e Fabiane Vanessa Breitenbach (2016, p. 367), a Educação Inclusiva:

é muito mais abrangente, e abarca diversos grupos (sujeitos) – afro-brasileiros, camponeses, surdos, quilombolas, deficientes, indígenas, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos, ciganos, entre tantos outros – que estão/estiveram fora da escola ou que não tiveram/têm suas necessidades educacionais atendidas na escola.

Nesse sentido, todos os grupos acima mencionados devem ser inseridos nas escolas, de modo que haja a garantia de uma melhor educação e o combate à exclusão. Contudo, em muitos casos, incluindo aqui a legislação do Estado brasileiro, esses dois termos foram e são tratados ainda como sinônimos devido a controvérsias de interpretação acerca da Declaração de

Salamanca (1994)⁵. Diferentes leituras do documento trouxeram dificuldades para esses públicos excluídos da sociedade que não se encaixam no público-alvo da Educação Especial e que viram ao longo dos anos seu direito à educação desrespeitado e menosprezado.

Acredito que somente por meio do combate à exclusão e da valorização à aprendizagem de cada aluno poderemos alcançar uma escola inclusiva de fato. Todos os alunos podem construir conhecimento e problematizar práticas cotidianas a partir do seu lugar social, caso haja incentivo e desenvolvimento adequados, de modo a compreender que a escola é local de todos os alunos; é um direito humano, sem distinção de característica social, étnica, física etc.

Consequentemente, cabe a nós, profissionais da educação, sermos vozes ativas em favor da inclusão nos nossos estabelecimentos de ensino e, sobretudo, no chão da sala de aula. Exige-se que os profissionais envolvidos no processo educacional (pais, professores, gestores etc.) sejam peça-chave para alterar o paradigma, de forma que os alunos questionem cada vez mais os modos de convívio nas escolas, os modelos tradicionais que não levam em conta as particularidades dos estudantes e os métodos de ensino que não valorizam as heterogeneidades existentes no âmbito escolar, tão bem problematizados pela Educação Inclusiva atualmente. É sabido que a produção de material didático no âmbito do ProfHistória deve estar em consonância com o tempo que vivenciamos, com a nossa realidade social. Somos membros de uma sociedade desigual e injusta, logo, buscamos neste programa vivenciar temáticas atentas às demandas que emergem no chão da escola em conformidade a nossa realidade social e com o projeto de sociedade que queremos.

Tendo em vista essas especificidades, acreditamos no que nos diz Antoine Prost (2017, p. 80), quando afirma que a “verdadeira lacuna é constituída pelas questões ainda sem resposta para os historiadores”. Em consonância com esse questionamento, desejo elaborar respostas plausíveis para os problemas no processo de construção do conhecimento histórico identificados na minha escola, tendo como principal objetivo a contribuição para o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária.

Para viabilizar essa proposta, desenvolvo um material didático inclusivo, voltado para os professores, que contribua para a superação das dificuldades de comunicação e interação entre jovens estudantes (sem nenhuma distinção). Esse material didático está de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 9), a qual orienta a utilização de várias linguagens para desenvolver

⁵ Segundo as autoras Honnef, Costas e Breitenbach (2016, p. 362), esse documento disponível hoje na internet é uma segunda versão disponibilizada pelo site do MEC do ano de 1994, visto que a primeira versão do documento não se encontra mais disponível na internet. Ressalta-se que essas versões têm pontos de divergências quanto a interpretações acerca da Educação Inclusiva e especial. Abordarei mais detidamente essas controvérsias no capítulo 1.

o aprendizado dos estudantes de forma progressiva e contínua, a partir dos conhecimentos que já possuem. Conforme o documento, os professores devem:

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)

Logo, valorizar os vários tipos de linguagem e formas de comunicação é primordial, pois produz empatia e nos torna seres humanos melhores, de modo que as diferenças não impeçam que a interação social e a troca de experiências ocorram. O material didático desenvolvido é pensado para ser aplicado em sala de aula, ao longo do ano letivo, pelo professor de História que atue no 6º Ano do Ensino Fundamental II. A escolha pelo público foi feita por entender que existe, nessa série em específico, dificuldades que podem também ser compreendidas como oportunidades. É um momento que requer maior atenção dos professores, e é nesse sentido que também se configura como um ensejo.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 60), em um tópico sobre “a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, afirma que: “ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo, devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas”. Aqui temos uma característica importante, porque, em minha escola, e em quase toda a Região Metropolitana do Ceará, o ensino de História durante o Ensino Fundamental I é ministrado por pedagogos, com somente uma aula na semana. Segundo o currículo escolar, é somente no 6º ano que os alunos têm contato com as diferentes áreas de ensino específicas em aulas individuais, a partir de professores formados nessas disciplinas. Sendo assim, para utilizar como exemplo a minha escola, eles deixam de ter dois professores para ter nove, e isso requer acesso a todas as matérias e às características exigidas para o bom desempenho em todas elas.

Por conta dessas mudanças no currículo, além da exigência de maior autonomia por parte dos estudantes, e, em muitos casos, a falta de apoio familiar, o 6º ano é uma série que possui intensas dificuldades quanto à aprendizagem e altos índices de reprovação, o que pode causar o fracasso escolar. Há ainda outros fatores para essa situação, segundo Almir Carlos dos Santos (2013, p. 24): “Os alunos na sua maioria chegam ao 6º ano com dificuldades em escrita e leitura, interpretação de textos e cálculos matemáticos, comprometendo o desenvolvimento escolar”.

Percebo essas informações de forma efetiva por meio dos dados contidos nas tabelas a seguir, elaboradas pelo INEP (2018), em que há alguns exemplos acerca da taxa de reprovação dos municípios de Fortaleza, Maracanaú e do Estado do Ceará de forma geral, em um comparativo entre os anos iniciais do Ensino Fundamental e as séries terminais, especialmente o 6º ano, a fim de ilustrar as dificuldades com essa série⁶:

Figura 1 – Reprovação Município Fortaleza

	Taxa de Reprovação (%)					
	2015		2016		2017	
	REM	RM	REM	RM	REM	RM
1º ano	0,5	0,4	0,0	0,3	1,2	0,1
2º ano	0,5	0,3	0,5	0,2	0,0	0,0
3º ano	8,2	10,8	8,1	10,3	5,3	5,9
4º ano	5,0	10,2	2,3	10,3	2,2	5,3
5º ano	6,9	6,4	4,9	5,0	0,9	2,1

As informações apresentadas dizem respeito às escolas da rede municipal (RM) totalizando 222 escolas e 86.979 matrículas e às escolas da rede estadual localizadas no município de Fortaleza (REM) totalizando 3 escolas e 927 matrículas.

	Taxa de Reprovação (%)					
	2015		2016		2017	
	REM	RM	REM	RM	REM	RM
6º ano	11,6	16,6	12,0	14,6	8,3	8,7
7º ano	13,7	13,1	14,0	12,8	9,3	6,9
8º ano	11,6	10,4	11,5	9,5	9,8	5,5
9º ano	9,7	5,0	9,4	3,9	6,7	2,1

As informações apresentadas dizem respeito às escolas da rede municipal (RM) totalizando 134 escolas e 63.987 matrículas e às escolas da rede estadual localizadas no município de Fortaleza (REM) totalizando 97 escolas e 19.468 matrículas.

Fonte: Inep (2018).

Figura 2 – Reprovação Município Maracanaú

	Taxa de Reprovação (%)					
	2015		2016		2017	
	REM	RM	REM	RM	REM	RM
1º ano	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2º ano	10,5	3,8	0,0	3,1	8,3	0,0
3º ano	31,0	4,2	12,5	5,1	5,0	4,6
4º ano	30,8	3,4	4,8	5,0	10,3	4,1
5º ano	7,7	1,8	13,6	2,4	0,0	1,9

⁶ Dados retirados do site do INEP (2018) acerca da reprovação escolar nos anos de 2015, 2016 e 2017.

As informações apresentadas dizem respeito às escolas da rede municipal (RM) totalizando 72 escolas e 15.896 matrículas e às escolas da rede estadual localizadas no município de Maracanaú (REM) totalizando 1 escola e 105 matrículas.

	Taxa de Reprovação (%)					
	2015		2016		2017	
	REM	RM	REM	RM	REM	RM
6º ano	6,3	4,1	27,8	4,7	0,0	4,4
7º ano	0,0	4,4	8,3	3,9	0,0	3,2
8º ano	26,7	3,7	5,0	4,7	0,0	3,1
9º ano	25,0	2,0	7,1	1,7	0,0	1,5

As informações apresentadas dizem respeito às escolas da rede municipal (RM) totalizando 46 escolas e 12.466 matrículas e às escolas da rede estadual localizadas no município de Maracanaú (REM) totalizando 1 escola e 60 matrículas.

Fonte: Inep (2018).

Figura 3 – Reprovação Estado Ceará

	Taxa de Reprovação (%)					
	2015		2016		2017	
	RE	RME	RE	RME	RE	RME
6º ano	11,9	11,1	12,7	11,5	9,0	8,7
7º ano	12,7	8,5	13,7	9,3	8,8	6,9
8º ano	10,7	6,4	11,3	7,6	8,8	5,7
9º ano	8,7	2,8	9,0	3,1	6,1	2,1

As informações apresentadas dizem respeito às escolas da rede estadual (RE) totalizando 27 municípios, 146 escolas e 24.700 matrículas e às escolas municipais do Ceará (RME) totalizando 184 municípios, 2458 escolas e 425.624 matrículas.

Fonte: Inep.

Constata-se, a partir desses dados, que a taxa de reprovação entre as séries iniciais de 1º ao 5º ano é pequena em Fortaleza e um pouco maior em Maracanaú. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) (BRASIL, 1996)⁷, trata em seus artigos sobre Educação Infantil que nenhum aluno em fase de alfabetização pode ser reprovado. Em consonância com a lei, o Estado do Ceará não permite a reprovação de alunos no 1º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas ou privadas (nos estabelecimentos particulares, isso só se modifica se os pais assinarem um termo responsabilizando-se pelo fato) por considerarem-na como uma série de alfabetização. A justificativa também é que a criança que geralmente cursa essa série, em média aos seis anos de idade, não pode se desestimular com os estudos por ficar retida nessa fase de ensino.

⁷ Cf.: BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, dez. 1996.

Em Maracanaú, desde 2017, com as alterações que foram feitas com a criação da BNCC (BRASIL, 2018), existe uma portaria que estende essas medidas acima até o 2º ano nas escolas públicas, justificando, assim, os índices zero que aparecem nas tabelas. Leva-se em consideração também a proporção de tamanho de um município para outro e as particularidades de ensino público e privado.

Com relação às outras séries do Ensino Fundamental I, os dados comprovam o que é evidente nas escolas: a pressão por resultados positivos nas provas externas e demais classificadores do governo, bem como a necessidade de recursos provenientes do ensino que levem em consideração as suas taxas de matrícula, reprovação, evasão e aprendizado, fazem com que exista uma incidência menor de reprovação nessas séries. A cobrança em torno do professor também colabora para que os índices negativos atribuídos ao seu desempenho sejam menores. Esses fatos foram evidenciados a partir dos dados ilustrados acima, quando se observa as taxas menores de reprovação nessas séries posteriores ao 2º ano.

Assim, observa-se que a mudança para o Ensino Fundamental II, especialmente o 6º ano, favorece o crescimento expressivo dessa taxa, embora ainda existam muitos fatores que contribuem para o quadro acima mencionado. Basta observarmos que os 6º anos, entre 2015, 2016 e 2017, tiveram um percentual grande de reprovação em comparativo com as outras séries dos anos finais nesse mesmo período. Por conseguinte, a partir dessas tabelas, evidencia-se o grau de dificuldade que existe nessa série especificamente, conforme já expliquei nos parágrafos anteriores. Nas turmas correspondentes a essa série, muitas vezes o rendimento dos trabalhos de leitura e escrita é baixo, além da dificuldade de interpretação de textos, da pouca capacidade para resolução de cálculos matemáticos e, fator importante para esta pesquisa, da pouca compreensão acerca dos conceitos históricos, por isso o desafio maior de trabalhá-los.

Devido às questões apresentadas, o intuito do projeto é propor atividades por meio das quais os professores estimulem os alunos a apreender a importância da comunicação para os indivíduos, entendendo que é uma prática cotidiana e que, a partir disso, há a possibilidade de problematização da vida social, política e histórica. Para isso, pretende-se estudar características de diferentes formas de escrita desenvolvidas por povos antigos (sumérios, egípcios, gregos, fenícios etc.), assunto tradicionalmente abordado nos livros didáticos do 6º ano. Por meio das formas de comunicação desses povos, objetiva-se desenvolver outras linguagens, junto com os alunos, que visem a promoção dos direitos humanos, especialmente aqueles conjugados indissociáveis, como os valores de igualdade e de diferença.

Logo, o material terá uma proposta interdisciplinar, à medida que seu desenvolvimento requer a colaboração dos profissionais da área de linguagens e códigos, sobretudo, as disciplinas

de Língua Portuguesa e Arte-Educação, para a articulação dos recursos necessários à finalização das propostas sugeridas para o final de cada bimestre. Por meio da produção da escrita, procura-se desenvolver estratégias nas quais os alunos reelaborem a aprendizagem histórica de maneira lúdica, explorando a curiosidade sobre a forma de se comunicar dos povos antigos.

Por entender que a construção de valores deve ser realizada a partir de um trabalho contínuo com os alunos em sala de aula, e que esse processo não ocorre rapidamente, opto, conforme a formulação aqui explicitada, por uma forma de compartilhamento de resultados que deve ser aplicada pelos professores em etapas, ao fim de cada bimestre. É imprescindível salientar que a dificuldade de comunicação reforça a barreira da exclusão, sobretudo quando se fala de alunos com deficiência.

Nesse sentido, perceber que mais 60% dos meus alunos não se comunicam com todos os colegas da sala, não interagem e nem dialogam com as diferenças reforça a exclusão dos alunos com deficiência, por isso a necessidade de uma intervenção. Desse modo, acredito que, por meio deste projeto, que estimula o processo de construção do conhecimento histórico por meio de atividades coletivas, os alunos poderão pensar historicamente, tomando como base a comunicação das sociedades antigas, a fim de que apreendam os valores de solidariedade, união, reciprocidade, afeto e socialização etc. que necessitam ser praticados dentro e fora do contexto escolar.

Logo, a proposta desta pesquisa se aproxima do projeto de Teodoro e Sanches (2006, p. 72), cujo entendimento acerca da Educação Inclusiva é:

Numa escola inclusiva só pode existir uma Educação Inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas. (TEODORO; SANCHES, 2006, p. 72)

Em relação à proposta apresentada, pode haver mudanças e adaptações conforme as necessidades sentidas por parte dos professores que utilizarão o material elaborado aqui. O ponto de partida do projeto sempre será as especificidades culturais das sociedades antigas, além do debate sobre as vivências dos alunos na sociedade atual com a apropriação do conhecimento histórico para pensar o contexto, marcado pela exclusão e pela difusão de estereótipos e preconceitos. Sobre isso, cabe ressaltar o que fala Prost (2017, p. 75):

Pela questão é que se constrói o objeto histórico, ao proceder a um recorte original no universo ilimitado dos fatos e documentos possíveis. Do ponto de vista epistemológico, a questão desempenha uma função fundamental, no sentido etimológico do termo: com efeito, ela serve de fundamento e constitui o objeto histórico. Em certo sentido, o valor da História depende do valor de sua questão. Daí, a importância de colocar a questão da questão.

Desse modo, este material objetiva a pensar a História por meio da problematização de vestígios do passado – diferentes formas de escrita – e de questionamentos sobre a importância política e social da linguagem e da comunicação. A proposta é utilizar o método histórico para construir conhecimento coletivamente em sala de aula, de modo a trabalhar com temas que sejam importantes para a formação cidadã, colaborando com a construção de uma sociedade inclusiva e igualitária. Tendo em vista que a História, na categoria de disciplina integrante das Ciências Humanas e Tecnológicas, possui como responsabilidade “ampliar estudos sobre problemáticas contemporâneas, servindo como arcabouço para reflexão sobre possibilidades e ou necessidades de mudanças ou permanências” (BRASIL, 2006), espera-se que esse material esteja em consonância com o debate atual, mas, principalmente, esteja comprometido com a busca por construção de valores, como solidariedade, igualdade e inclusão.

Para realizar a proposta apresentada acima, esta dissertação foi organizada da seguinte forma: Capítulo 1: “Educação Inclusiva: novas perspectivas no Brasil e no debate internacional”, em que há a apresentação de um panorama da História da Educação Inclusiva e das discussões sobre o tema na atualidade, definindo os desafios a serem superados; Capítulo 2: “Os desafios que emergem do chão da escola”, que trata especificamente das dificuldades concretas de se executar essas políticas públicas descritas no capítulo anterior, articulando o que os especialistas dizem sobre o assunto a partir de pesquisas acerca do que acontece nas escolas, principalmente por meio de minhas próprias experiências; Capítulo 3: “Educação inclusiva e o ensino de história”, que aborda algumas possibilidades deste ensino como a mudança de mentalidade e a criação de valores que construam uma aprendizagem histórica focada no respeito às diferenças e na promoção de atitudes solidárias. Entendendo sempre que os valores estão presentes no nosso ensinar e que, sendo construções a serem apreendidas, podemos, sim, transformar a realidade dos nossos alunos, para que combatam a discriminação e o preconceito existentes nas escolas. E, por fim, apresento o material didático anexo (ver Apêndice II), na forma de sequências didáticas, especificando sugestões e conteúdos que podem ser articulados ao currículo dos alunos do 6º ano.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NOVAS PERSPECTIVAS NO BRASIL E NO DEBATE INTERNACIONAL

“Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas. Sistemas e programas educacionais devem ser designados e implantados para contemplar a ampla diversidade dessas características e necessidades”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

1.1 A luta pelo acesso à Educação

A Educação Especial não é uma preocupação nova no Brasil e no mundo, embora, segundo Flávia de Oliveira Champion Barreto e Maria Angela de Oliveira Champion Barreto (2014), houve no passado (e ainda há?) resistência no reconhecimento de necessidades educacionais específicas para o sujeito com deficiência, que sempre lutou pela “superação da invisibilidade”. Por exemplo, em determinada época, especialmente durante a Idade Média, algumas concepções religiosas, tais como o catolicismo e o protestantismo, associavam deficiência ao pecado ou aos erros morais. Contraditoriamente, a Igreja Católica também incentivou, em alguns momentos, a caridade e a tolerância a esses sujeitos e, em outros, aprovou torturas e castigos para que houvesse o que a autora Maria Luisa Sprovieri Ribeiro (2003, p. 42) chama de “expição de pecados”.

Efetivamente, a educação de surdos teve sua origem no século XVI, por meio do trabalho desenvolvido pelo monge beneditino Pedro Ponce de León, que ensinava a fala aos surdos⁸ e tinha como foco de sua educação a escrita formal (que na época era considerada a chave do conhecimento) e o aprendizado da língua oralizada. No entanto, ainda prevalecem situações como as destacadas pelas autoras Enicéia Gonçalves Mendes e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (2006), as quais descrevem que no nosso país:

diversos autores como (Jönsson, 1994; Mendes 1995) afirmam que, até o século XVIII, a exclusão acontecia amplamente, ou seja, pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade para qualquer tipo de atividade, pois eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. Nesta fase, nenhuma atenção educacional era promovida. (MENDES; CAPELLINI, 2006, p. 3)

⁸ Essa prática foi comumente praticada durante boa parte da História dos surdos. Tais processos fazem parte de uma linha filosófica que norteia a educação desses sujeitos intitulada “Oralismo”. Além dessa, existem ainda outras duas teorias chamadas de “Comunicação Total” e “Bilinguismo”. Para mais detalhes sobre esse assunto, ver a dissertação de mestrado de Ernesto Padovani Netto (2018) nas referências bibliográficas.

A despreocupação na área da educação deve-se ao fato de que as pessoas com deficiência não eram consideradas capazes de adquirir conhecimento e tão pouco seriam responsáveis por dar à sociedade o retorno desse investimento, portanto, não estariam aptas para a educação formal. Segundo Ribeiro (2003), essa situação começou a mudar com o advento da Idade Moderna:

Com o advento da idade moderna, houve maior valorização do ser humano pelo predomínio de filosofias humanistas. Iniciaram-se investigações sobre a pessoa excepcional do ponto de vista da Medicina. Cresceram estudos e experiências sobre a problemática das deficiências atreladas à hereditariedade, aspectos orgânicos, biotipologia, etiologia, caracterização de quadros típicos, distorções anatômicas etc. (RIBEIRO, 2003, p. 42)

No nosso país, houve avanços especialmente no ramo da Medicina, como estudos e discursos motivados pela preocupação de buscar um tratamento para as deficiências. No âmbito educacional, partir do século XIX, foram criadas instituições segregadas, religiosas e filantrópicas, de cunho assistencialista, sem intermediação do governo, embora com seu consentimento, que acreditavam na cura ou normalização dos comportamentos dos deficientes a partir da educação.

Contextualiza-se que nesse período houve a consolidação do liberalismo sob influência de ideias trazidas da França pelo intelectual José Alvares de Azevedo. Dom Pedro II, por meio de decretos, criou o Instituto Imperial dos Meninos Cegos – atual Instituto Benjamin Constant (IBC) –, em 1854, e o Instituto Imperial de Educação de Surdos – atual Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) –, em 1857, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro, considerados marcos da História da Educação Especial no país.

Sobre esses marcos históricos da Educação Especial no Brasil, as autoras Santos e Teles (2012) afirmam que havia duas vertentes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. Segundo as estudiosas, “A idealização da proposta médico-pedagógica se caracterizava pela preocupação eugênica e com a forma higienizadora da sociedade brasileira, sendo assim estimou-se a criação de escolas em hospitais e clínicas” (SANTOS; TELES, 2012, p. 79). Enquanto a teoria psicopedagógica “defendia a educação dos anormais. O seu trabalho se preocupava com o diagnóstico, levando em consideração as escalas métricas de inteligência em seu encaminhamento para o processo escolar em classes especiais” (SANTOS; TELES, 2012, p. 80). Essas vertentes caracterizam o trato com os deficientes no nosso país e deixam claro que esses indivíduos estavam sempre associados ao tratamento médico; foi o que possibilitou a

criação de salas especiais para alunos deficientes mentais como eram chamados na nomenclatura da época.

A partir do século XX, sob a influência do movimento Escola Nova, ocorreram algumas reformas no âmbito educacional no Brasil, principalmente a reforma de Francisco Campos, em Minas Gerais, no ano de 1931 que, entre outros aspectos⁹, permitiu a entrada da psicologia nas escolas. Isso possibilitou a vinda de psicólogos-professores da Europa para o Brasil com o fim de ministrar cursos de formação de professores, entre eles Helena Antipoff, cuja crença em salas homogêneas e métodos educacionais propiciou a criação de melhores condições para os deficientes quanto à questão educacional.

Segundo Mendes (2010, p. 96), a professora citada “foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país”. Essa psicóloga russa foi um dos principais nomes na ampliação de redes e institutos no país durante a gestão de Campos, como ministro da Educação, inclusive, conforme Mendes (2010, p. 97), Helena Antipoff “participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954” pelos americanos Beatrice e George Bemis, participantes da National Association for Retarded Children (NARC).

No âmbito internacional, em 1959, na Dinamarca, o reformador Niels Erik Bank-Mikkelsen começou a pensar o conceito de “normalização” – que significa a defesa de condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem para as deficientes –, aumentando os debates pelo mundo, incluindo o Brasil¹⁰. Esse conceito expressa atualmente a ideia de acessibilidade e aceitação. Infere-se que após esse processo de mudança de paradigma iniciado por Mikkelsen alterou-se, principalmente no período da Segunda República (1945-1964), no Brasil, a visibilidade das pessoas com deficiência nas escolas brasileiras. A partir daí, passou-se a pensar em uma política de igualdade de ensino voltada não mais somente a instituições particulares de caráter filantrópico, como as citadas anteriormente.

⁹ Sobre essa reforma, o autor Norberto Dallabrida (2009, p. 185), doutor em História Social pela USP, afirma que “a chamada ‘Reforma Francisco Campos’ (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, dessa maneira, marca uma inflexão significativa na História do ensino secundário brasileiro, pois rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização.”

¹⁰ Esse autor também defende que é preciso ensinar o deficiente a conviver com sua deficiência a partir do ensino de competências de autoajuda e fornecimento de uma variedade de serviços de apoio.

No país, havia ainda outras correntes, tais como: a Integração, em que o aluno precisava se adaptar às normas vivenciadas por todos, sem alterações nas escolas para recebê-lo adequadamente¹¹; e a Individualização, em que é necessário analisar as diferenças individuais no processo de aprendizagem, como ritmo, interesse e habilidade. As referidas correntes de pensamento entraram em choque diversas vezes ao longo do tempo em decorrência de disputas acerca do projeto pedagógico brasileiro adequado aos indivíduos com deficiência.

Ressalta-se, todavia, que essas disputas ideológicas ainda permanecem no nosso país. No ano de 1961, sob o impacto desses debates na sociedade, foi aprovada a Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que norteou neste momento o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, a partir do estabelecimento do direito desses sujeitos à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, sobretudo com o uso de classes especiais, caracterizando, por hora, a vitória da teoria da normalização.

Para Mendes (2010, p. 99), “De modo geral os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da Educação Especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão.” A partir dessas ações de defesa do deficiente como cidadão pelo Estado, foram criados órgãos, como o Conselho Federal de Educação, reguladores de leis no país no tocante à Educação Inclusiva. Segundo Santos e Teles (2012, p. 80):

Em 1973, quando foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com parceria do Ministério da educação, são implantados os primeiros cursos de capacitação para professores na área de Educação Especial com essa atitude do governo em 1985, foi criado um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações na questão dos deficientes. Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional de Educação da Pessoa Portadora de Deficiência e em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica começa a assumir (sic) a implementação da Política de Educação Especial.

Além disso, em decorrência dessas iniciativas governamentais e da pressão da sociedade particular com o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) – que há muito tempo já trabalhavam no setor privado em busca de melhores condições para o público da Educação Especial –, considera-se uma conquista significativa para a inclusão educacional no Brasil a Constituição Federal de 1988, a qual, em seu Art. 205, título VIII, capítulo III, seção I, sobre a Ordem Social, assegura que a “educação é direito de todos e

¹¹ Para melhor esclarecimento sobre o assunto, conferir: TEODORO, António; SANCHES, Isabel. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 8, jul./, p. 63-83, 2006.

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, 2002, *on-line*).

Julga-se que o artigo mencionado garante a educação como base de uma formação cidadã que prepara os sujeitos para transformar em realidade o projeto de nação (que iguala e assegura a todas as pessoas o direito à liberdade, educação e propriedade) previsto nos termos do artigo 5º da Lei máxima de 1988 (BRASIL, 2002). No documento, está registrado o compromisso para construir uma sociedade mais justa e solidária, a fim de reduzir as desigualdades e promover o bem de todos, sem qualquer forma de discriminação, garantindo, assim, o acesso aos direitos básicos de todo cidadão.

Ademais, essa Constituição preza pela igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas, como também pelo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, àqueles matriculados nas redes regulares de ensino. Em suma, o Estado brasileiro faz uso de um discurso que atrela a Educação Inclusiva ao público da Educação Especial, o que constitui um passo importante, pois considera a pessoa com deficiência capaz de ser incluída no contexto escolar de forma efetiva. Do ponto de vista social, a educação é base para o desenvolvimento do indivíduo e, em consequência, colabora para a intensificação da criticidade por meio do conhecimento, proporcionando, por sua vez, o exercício da cidadania de forma completa.

A respeito disso, a igualdade de condições está instituída no artigo 5º dessa Constituição de 1988, como se lê: “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, 2002, *on-line*). Por meio desse dispositivo, o documento garante a igualdade de todos perante o Estado, sobretudo, a possibilidade de uma sociedade justa e não discriminatória. Logo, sua aplicabilidade efetiva é importante para que ocorra a inclusão, sem se limitar aos alunos da Educação Especial, mas interligada a todos os sujeitos em situação de exclusão no contexto educacional, fato ainda distante de nossa realidade.

Segundo Teodoro e Sanches (2006), a mudança de pensamento, sobretudo a efetivação de uma Educação Inclusiva (sinônimo de Educação Especial e, portanto, atrelada ao seu público-alvo), aconteceu em várias partes do mundo por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que possibilitou à Declaração de Salamanca, já citada. Ainda sob o impacto da Declaração Mundial sobre Educação para

Todos, os direitos à Educação Inclusiva são reiterados a partir de então com a garantia de leis em diversas instâncias. Na prática, em nosso campo, isso significava escolas regulares que abrangessem o público da Educação Especial.

No Brasil, em 1990, foi implantado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei de nº 8.069, de 13 de julho do mesmo ano –, que prevê em seu artigo número 53º que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A aprovação dessa lei significou uma conquista para os alunos com deficiência, pois sinalizou que as escolas regulares devem ser adaptadas conforme as necessidades desses sujeitos, sejam físicas, sejam psicológicas, para que eles tenham garantida a permanência na instituição escolar. Contudo, a concretização desse objetivo ainda traz dificuldades e obstáculos enfrentados por todas as escolas brasileiras, ora públicas, ora particulares.

Após a promulgação da Declaração de Salamanca, a legislação brasileira foi modificada, inicialmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 – nova LDB (BRASIL, 1996) –, que, no tocante à Educação Inclusiva, determinou a adequação do currículo conforme necessidade social ou local dos educandos com deficiência e adotou o princípio da inclusão em seu texto, com algumas ressalvas. Esses temas estão especificados no Artigo 4º Inciso III e no Capítulo V – Da Educação Especial, art. 58, p. 19 –, a qual afirma: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, *on-line*). O uso da expressão “preferencialmente” abre espaço para outras leituras que não priorizam a Educação Inclusiva, por isso a possibilidade de controvérsias e debates; além disso, abre espaço para escolas especiais quando devemos ter em vista que o próprio documento de Salamanca não determina a eliminação dessas escolas.

Esse artigo 58, p.19, §1º ainda assegura que: “sempre que necessário haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, *on-line*). Em termos gerais, significa ter pessoal qualificado e salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, funcionando plenamente com recursos adequados e com o atendimento aos alunos realizado em contraturnos, a fim de dar suporte aos professores em suas aulas.

Em 19 de dezembro de 2000, foi promulgada a Lei 10.098 (BRASIL, 2000), que criou condições para a acessibilidade na comunicação, de modo a viabilizar o acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. Essa lei

impactou principalmente outras áreas, além da educacional, em que o acesso das pessoas com deficiências era mínimo e dificultado. A sociedade geral passou a reconhecer e adequar seus espaços de convívio social para que a inclusão de fato fosse defendida em outros seguimentos. Por exemplo, a obrigatoriedade da prioridade de pessoas autistas em estabelecimentos públicos é um avanço significativo, como também a presença, em alguns lugares, de intérpretes de Libras ou a possibilidade de leitura por Braile (a forma de comunicação dos deficientes visuais) em exposições artísticas.

A defesa da igualdade nas condições de acesso e permanência também foi reforçada por meio da Lei Federal nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), que garante a acessibilidade do uso da LIBRAS e de sua divulgação em todos os lugares públicos como língua oficial das comunidades surdas do Brasil:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, *on-line*)

Nas escolas, é necessário compreender a LIBRAS como um idioma, portanto, tão importante quanto a língua portuguesa, para que haja uma aprendizagem significativa aos alunos surdos, tendo em vista que poucos são alfabetizados nas duas línguas – e não é obrigatório aos surdos a aprendizagem e execução correta da Língua Portuguesa. Em vista disso, há dificuldades nesse aspecto, já que poucos são os professores que têm conhecimento da Libras, logo, são os intérpretes que auxiliam nesse processo de tradução da língua. No tocante a esse assunto, Ana Claudia Balieiro Lodi (2005, p. 420) afirma que:

a pedagogia empregada não difere daquela utilizada para ouvintes (apenas os conteúdos são simplificados), cuja ênfase está nos aspectos auditivos e articulatórios e, assim, os padrões socioculturais da maioria ouvinte têm clara predominância tanto nos conteúdos como nas atividades escolares.

A predominância de padrões socioculturais ressaltados pela autora gera indignações e lutas por escolas bilíngues a fim de acolher esse público específico, pois alguns autores, sobretudo os do movimento surdo, como Ana Regina Campello e Patrícia Luiza Ferreira Rezende (2014), além de Ana Claudia Balieiro Lodi (2005), defendem que somente uma escola bilíngue específica para surdos colaborará para que as habilidades desses sujeitos sejam desenvolvidas completamente, tendo em vista que eles estarão em contato com sua comunidade

linguística de origem, a partir da qual construirão suas identidades¹². Sobre esse assunto, a autora Ana Claudia Balieiro Lodi (2005, p. 418) afirma também que:

Em termos gerais, a educação bilíngue para surdos considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a Língua de Sinais como primeira língua (L1), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir da L1, os surdos são expostos ao ensino da linguagem escrita e, para tal, tomou-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros. Considera-se, porém, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da Língua de Sinais, além dos aspectos culturais a ela associados.

Segundo a estudiosa, isso melhoraria a aprendizagem dos surdos e faria os mesmos sujeitos compreenderem o mundo em seu modo linguístico específico, desenvolvendo, de maneira muito mais eficaz, suas habilidades linguísticas, cognitivas e educacionais. Essa forma colabora para que se atravessem as barreiras do senso comum que associam o surdo ao deficiente, contrariando o fato de que eles não se identificam assim. Ademais, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), há a identificação dos surdos como pessoas com deficiência, fato que gerou controvérsias entre a militância surda, além de reforçar a exclusão para essa população.

Para que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) fosse considerada uma língua de fato, várias lutas ocorreram. Hoje, há a necessidade de superar o emprego do conceito deficiente relacionado ao surdo, para, contrariamente, incluir esse sujeito em escolas bilíngues que estimulem características identitárias constituídas no desenvolvimento da consciência de si mesmo e suas subjetividades. Nesse viés, o ensino de professores surdos em escolas bilíngues colabora para que os indivíduos surdos entendam esse processo de maneira positiva, conforme já explicitado acima.

A discussão quanto aos sujeitos surdos perpassa pela não aceitação da sua diferenciação linguística, e sim a imposição da condição de deficiência. A comunidade surda, em geral, entende a surdez como “traço identitário de um grupo de sujeitos que tem na língua de sinais sua principal marca linguística e cultural” (THOMA, 2016, p. 756). Isso posto, instaura-se um impasse quanto à política de Educação Inclusiva imposta pelo governo do presidente Bolsonaro em 2019 e sua aceitação por parte de muitos sujeitos, como mencionado anteriormente.

¹² Os sete primeiros doutores surdos brasileiros que atuam em várias instituições de ensino públicas, federais e estaduais elaboraram uma carta endereçada ao então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, em 29 de maio de 2012. São eles: Ana Regina e Souza Campello, Gladis Terezinha Taschetto Perlin, Karin Lilian Strobel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Rodrigo Rosso Marques e Wilson de Oliveira Miranda. O conteúdo dessa carta pode ser visto no artigo das autoras Ana Regina Campello e Patrícia Luiza Ferreira Rezende (2014) citado nas referências.

Além disso, os surdos não reconhecem a Língua Portuguesa como ideal para o desenvolvimento de todo o seu potencial de aprendizagem. Soma-se a isso o fato de que, conforme a autora Ana Cláudia Balieiro Lodi (2005, p. 419), “É apenas na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez”. Isso implica a aceitação da sua identidade surda e suas subjetividades. A partir dessas reflexões, instaura-se novamente um impasse, porque as políticas públicas não atendem a maior parte das necessidades da população surda no país.

Em 2010, houve uma luta intensa realizada pelo movimento surdo brasileiro – considerada a maior mobilização que envolve esse público – devido a não aceitação das propostas elaboradas pelos delegados surdos para a Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada entre 28 de março e 1º de abril, em 2010. Segundo Ana Regina Campello e Patrícia Luiza Ferreira Rezende (2014, p. 74), as exigências eram essas:

Os delegados surdos pediram a inclusão da seguinte emenda ao documento da CONAE 2010, que seria a base para o Projeto de Lei do PNE: Garantia às famílias e aos surdos do direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso à educação bilíngue – utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa.

Além da não aceitação das propostas, houve, por parte do governo, a partir da Secretaria de Educação Especial (SEESP), que passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, uma forte pressão entre os parlamentares para que a emenda fosse rejeitada. Isso gerou conflito de ideias, debates acalorados em assembleias, como também a possibilidade de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – o maior símbolo de resistência surda e que abrigou a grande parte das lideranças surdas do país. Inclusive, houve o fechamento de algumas escolas voltadas para esse público. Por conseguinte, as políticas públicas de inclusão geraram conflitos com a sociedade, sobretudo com a comunidade surda, visto que grande parte não aceita a entrada de estudantes surdos em escolas regulares como forma de inclusão. Para muitos membros da comunidade, os surdos não desenvolvem aquisição linguística nas escolas convencionais, e sim nas escolas bilíngues em nosso sistema educacional.

Cita-se também uma passeata promovida pela comunidade surda do Brasil, realizada nos dias 19 e 20 de maio de 2011. O evento teve como mote a busca por autonomia da escolha linguística e suas adequações. Sobre isso, as autoras Campello e Rezende (2014, p. 74) discorrem:

Os dias 19 e 20 de maio de 2011 foram dias marcantes e históricos para a nossa vida; foram dias eternizados em nossos corações como representação da resistência surda contra a autoridade do Ministério da Educação de impor à educação de surdos aquilo que não nos atende.

Atualmente, o discurso oficial do Ministério da Educação continua sendo contestado pelo movimento surdo. O resultado dessas ações mobilizou parlamentares a incluir escolas bilíngues para surdos no Plano Nacional de Educação (PNE). A partir dessa contextualização, utilizo a sociedade surda como base para exemplificar que a população brasileira produz discussão e, nesse sentido, a ação dos movimentos sociais também gerou (e gera) mudanças para a nossa sociedade, e não somente a ação do poder público. Alguns professores (e aqui me incluo) defendem sempre que não basta a escola ser considerada inclusiva, faz-se necessário que o ensino aconteça efetivamente.

Em abril de 2013, a Lei nº 12.796 alterou o termo “portadores de necessidades especiais”, que vigorava no nosso país desde a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), e adotou a nomenclatura “educandos com deficiência”. Essa mudança evidencia especificamente a qual público está ligada a Educação Inclusiva no nosso país. Tivemos mais uma medida acerca dessa temática, aprovada em 6 de julho de 2015, na forma da Lei nº 13.146, intitulada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assinada pela então presidenta Dilma Rousseff. Em seu artigo 27, diz que:

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. (BRASIL, 2015, p. 8)

Diz ainda em seu 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, p. 8). Essa é a primeira lei que reconhece a presença de violência, negligência e discriminação contra as pessoas com deficiência no Brasil, em outras palavras, um avanço na forma de garantir seus direitos. Também significa criar demanda para que se adotem políticas públicas voltadas especificamente para combater esses abusos.

Faz-se importante ressaltar que no estado do Ceará existe agora uma Delegacia de Proteção ao Idoso e à Pessoa com Deficiência (DPIPD), um equipamento do governo do Estado para investigar crimes previstos no Estatuto do Idoso e na Lei Brasileira de Inclusão. Segundo

consta nos registros oficiais, o órgão é constituído por uma equipe preparada para receber idosos e pessoas com deficiência que se sentirem violados em seus direitos, e ainda dispõe de um telefone de denúncia intitulado “DISQUE 100”, para denúncias anônimas. Essa criação é resultado de demandas públicas e do cumprimento da lei exposta acima.

Também cito como exemplo de desdobramento possível desses debates promovidos pela sociedade civil e do Estado, em âmbito nacional, a referência à temática da inclusão na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2017, elaborada pelo MEC: “O desafio para a formação educacional de Surdos no Brasil”. Essa referência evidencia que a Educação Inclusiva é hoje uma grande preocupação que deve ser priorizada pelo poder público e pela sociedade do nosso país. Cabe a nós, profissionais da Educação, pautar essas tensões em nossas pesquisas e salas de aula, conforme demandam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 160) aqui expostas:

Como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a Educação Especial deve estar prevista no projeto político-pedagógico da instituição de ensino. O Ensino Médio de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

As leis citadas acima obrigaram as faculdades e os profissionais formados desde então a reconhecerem a existência de alunos com deficiência nas escolas, porém ainda se faz necessário percorrer um longo caminho, a fim de que a formação inicial prepare os docentes para atender às especificidades desses grupos. Entendo, dessa forma, que as legislações em si não transformam a sociedade, pois, como se vê, existem disputas para que determinadas demandas se tornem leis, em detrimento do esquecimento de outras. Ou seja, as leis existem porque, de alguma forma, antes delas aquilo que a sociedade demandava como direito não estava sendo garantido.

1.2 Controvérsias sobre o significado da Educação Inclusiva

Do ponto de vista internacional, em 1994, mais precisamente entre 7 e 10 de junho, foi realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela UNESCO e pelo governo espanhol. Durante essa reunião, foi elaborada uma declaração, assinada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, incluindo o Brasil, que discorre sobre políticas, princípios e

práticas para Educação no que concerne às necessidades pedagógicas especiais e ao compromisso dos países envolvidos em praticá-las. Segundo Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2014, p. 162)¹³,

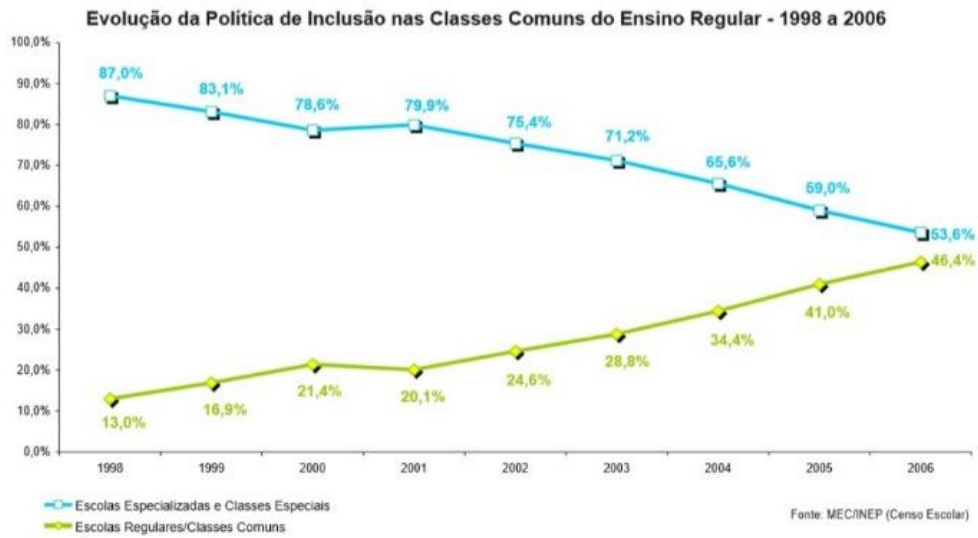
nos últimos anos, as políticas de perspectiva inclusiva retomaram com novas feições a incorporação de “todos” no sistema educacional. Discussões propostas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (1994) inseriram no debate político a necessidade de os sistemas educacionais serem reformulados para acolher todas as crianças e jovens na faixa etária adequada à educação básica. Tais reformulações diziam respeito à ampliação do acesso e da permanência na escola de ensino regular, à redução dos índices de repetência e evasão, de recrutamento e à formação de professores voltados ao trabalho com a diversidade humana (UNESCO, 1990; 1994). Particularmente em relação ao público-alvo das políticas de Educação Especial, os organismos internacionais passaram a difundir a ideia de não discriminação educacional pela condição de deficiência (ONU, 2006) e a necessidade de incorporar aos sistemas educacionais recursos específicos para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência (UNESCO, 1994; 1999). Houve, desde então, um acento na difusão da ideia segundo a qual “todos” deveriam estudar juntos, frequentar as mesmas escolas, romper com a existência de dois “sistemas” de ensino constituídos por uma rede de escolas regulares e uma rede paralela de instituições de Educação Especial.

Essa proposta de agregar “todos” os alunos dentro de um mesmo sistema de ensino, conforme descrição das autoras, é o que caracteriza o sistema educacional inclusivo em vigência no nosso país, pelo menos em termos legais, embora, muitas vezes, não seja praticado. Ainda se faz necessário assegurar as condições adequadas, como a ampliação do acesso e da permanência na escola de ensino regular; a redução dos índices de repetência e evasão; e o recrutamento e formação de professores especializados no trabalho com a diversidade humana. Expressamente, os dados anuais de matrículas de alunos que se encontram nessas condições tratadas pelo documento subsidiam o discurso de que existe uma política educacional inclusiva no nosso país, conforme os apresentados abaixo¹⁴:

¹³ As referidas autoras apresentam dados que exemplificam o uso do termo “inclusivo” em duas acepções: uma baseada na lógica do mercado e a outra na possibilidade de ampliação de direitos e inserção social.

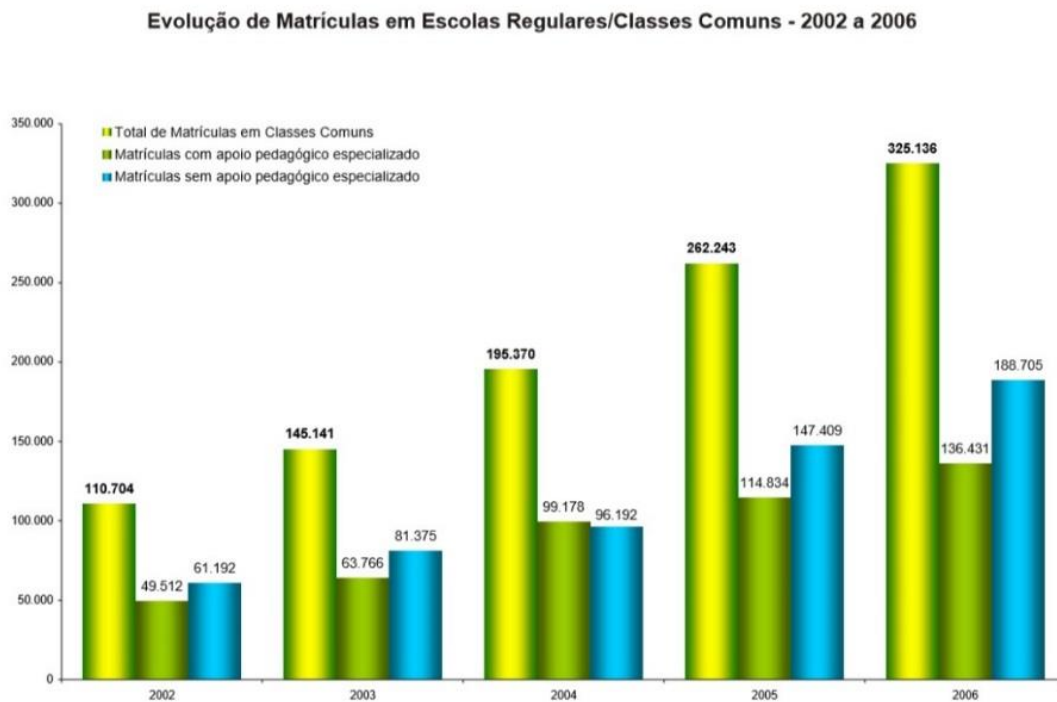
¹⁴ Ver mais informações no site do MEC/INEP, especificamente “Evolução da Educação Especial no Brasil”.

Figura 4 – Gráfico da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular (1998 a 2006)



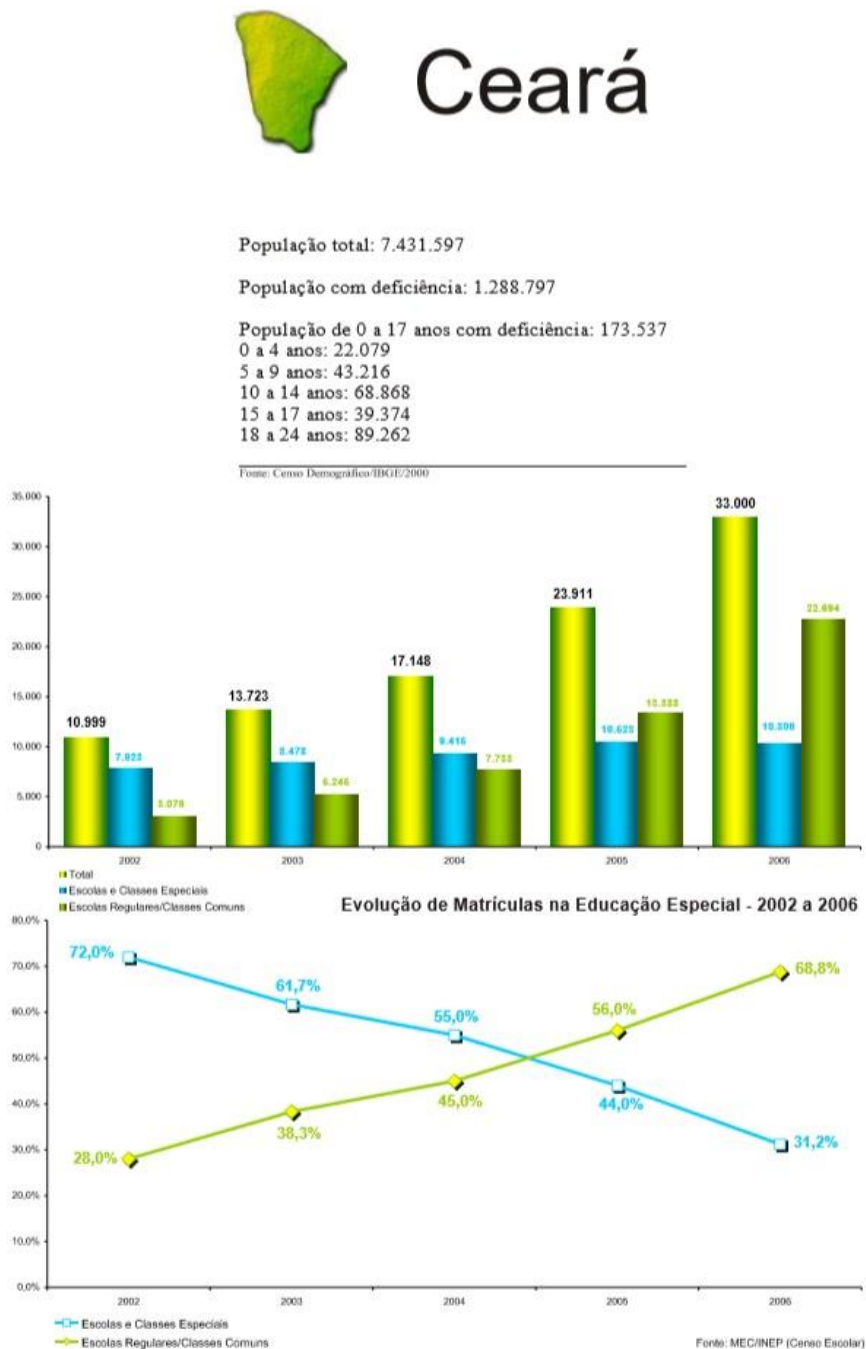
Fonte: MEC/INEP.

Figura 5 – Gráfico de Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns (2002 a 2006)



Fonte: MEC/ INEP.

Figura 6 – Gráfico de Matrículas Educação Especial Ceará (2002 a 2006)



Esses dados, de 2002 a 2006, demonstram que as matrículas cresceram, principalmente nesta época, e por isso mesmo passaram a fazer parte do discurso político, especialmente subsidiando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Além disso, revelam que escolas e classes especiais tiveram menos espaço ao passo que as matrículas do público da Educação Especial em escolas regulares aumentaram em todo o Brasil, o que inclui o Ceará.

As autoras Maria Júlia Canazza Dall’acqua e Vanessa Dias Bueno de Castro (2013) analisaram alguns dados de matrículas entre os anos de 2008-2012, retirados do censo escolar acerca da situação das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil após a mudança na Política Nacional de Educação Especial, e afirmam que:

os dados apresentados indicam que o número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial tem sido direcionado, em sua maioria, para as classes comuns. Como pode ser observado no quadro 3, as matrículas em classes especiais, que representavam 10,7% do total de matrículas em 2008, sofreram redução ao longo dos últimos anos, passando a representar apenas 3,8% das matrículas em 2012. Quanto às escolas exclusivamente especializadas, a queda de matrículas foi de 35,1% do total em 2008 para 20,5% em 2012. As matrículas em classes comuns passaram de 54,2% do total de matrículas em 2008 para 75,7% em 2012. Como é possível verificar por meio dos quadros apresentados, o movimento em direção à escola inclusiva no Brasil vem se concretizando – no que diz respeito ao número de matrículas – ao longo dos últimos anos. É importante ressaltar que antes de 2008 existia um movimento nesta mesma direção, entretanto, era um movimento espontâneo da sociedade, influenciado principalmente por experiências estrangeiras. A partir de 2008, este direcionamento das matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial para a rede regular de ensino deixa de ser um movimento da população e passa a ser político. (DALL’ACQUA; CASTRO, 2013, p. 1179)

Ressalto que essa mudança de mentalidades é desafiadora, na medida em que a escola reflete a comunidade geral, o senso comum. Mesmo com todo o discurso existente atualmente, a Educação Inclusiva ainda é um processo político que necessita ser debatido e que exige ruptura na estrutura, conteúdo, abordagem etc. Isso porque, de acordo com a UNESCO (2009), a abordagem inclusiva necessita de três justificativas: caráter educacional, caráter social e um motivo econômico¹⁵.

Aqui no nosso país, segundo Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2014, p.159), “é possível perceber o atrelamento da política nacional à ideia de ‘inclusão’ como inserção das pessoas na corrente econômica: as políticas inclusivas são ‘essenciais para a expansão do mercado interno’”. Em outras palavras, escolhemos ser um país inclusivo também por uma motivação financeira. Devido a isso, questões pedagógicas essenciais da Educação Inclusiva em si são deixadas de lado para a preocupação com questões de nível burocrático, como a ampliação do número de alunos regularmente matriculados. A Declaração de Salamanca (1994) é importante para que esse debate financeiro não ultrapasse o pedagógico e para que saibamos sempre respeitar esses direitos. Sobre isso, Teodoro e Sanchez (2006, p. 64), afirmam que esse documento:

¹⁵ Ver mais em *Policy guidelines on inclusion in education* (2009).

situa os direitos das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (NEE) no contexto mais lato dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993).

Sob o ponto de vista inclusivo, ela foi e é importante porque viabiliza a convivência dos jovens de diferentes realidades, com ou sem necessidades educacionais especiais, de forma a combater a exclusão nas escolas. Eis, destarte, o ponto fundamental da declaração: a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, além de acordar acerca dos princípios fundamentais da escola e da Educação Inclusiva. Anteriormente, esse público estava em segundo plano no sistema educacional regular e aparecia nas nomenclaturas conforme as suas dificuldades escolares. Contrariamente, de acordo com a Declaração de Salamanca, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais:

todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (UNESCO, 1994, p. 1)

Portanto, todas as dificuldades, educativas, motoras ou cognitivas, são consideradas, o que inclui, mas não se restringe, as crianças com deficiência. Consoante a escrita acima, o princípio fundamental para uma escola inclusiva é:

o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994, p. 5)

Esse princípio pressupõe o surgimento de condições para assegurá-lo verdadeiramente. Entretanto, sabe-se que ainda não alcançamos esse meio ideal descrito no documento, pois ainda se faz necessário um trabalho em conjunto, dentro e fora das escolas.

Como já mencionado, no nosso país houve uma compreensão controversa da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pois vinculou-se os termos “necessidades educacionais especiais” ao público da Educação Especial (alunos com deficiências, altas

habilidades/superdotação, transtorno global do desenvolvimento etc.). Essa ligação passou a ser base para as políticas públicas implementadas na Educação Inclusiva brasileira até hoje, embora nos documentos internacionais isso não apareça – no país todos os termos são englobados em “Educação Inclusiva”. Tal fato ocorreu devido às versões da Declaração disponibilizadas no Brasil, como afirmam as autoras Honnef, Costas e Breitenbach (2016), as quais analisaram as duas versões do documento traduzido:

De modo diferente, a versão da Declaração de Salamanca, disponível hoje na internet, alia a Educação Inclusiva à Educação Especial, isto é, a Educação Inclusiva é pontuada como “tarefa” quase exclusiva da e para a Educação Especial e seu público-alvo, atualmente designado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (HONNEF; COSTAS; BREITENBACH, 2016, p. 362)

Consequentemente, esse entendimento errôneo do termo existente na Declaração de Salamanca produziu discursos de atrelamento da Educação Inclusiva à Educação Especial. Em síntese, o que deveria ser uma proposta abrangente, ao contemplar todas as crianças, restringiu-se somente àquelas com deficiência. Sobre esse assunto, as autoras afirmam que:

na elaboração das políticas públicas para Educação Especial no Brasil, inclui-se e exclui-se e, conforme se inclui, exclui-se duplamente. Muitos dos alunos com necessidades educativas especiais, incluídos/elencados na Declaração de Salamanca, não foram contemplados pelas políticas de Educação Especial, ou seja, foram incluídos em um primeiro momento e excluídos posteriormente, contudo, ao serem incluídos/apropriados como sujeitos das ações da Educação Especial na segunda versão da Declaração de Salamanca, possivelmente, deixaram de ser sujeitos de outras ações, sendo, assim, excluídos duplamente. (HONNEF; COSTAS; BREITENBACH, 2016, p. 370)

Logo, esse discurso político vinculado à educação atual tem sua origem na exclusão de vários sujeitos e colabora para que não haja garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino aos que há tanto tempo estão fora da escola ou pouco permanecem na mesma instituição. Para o entendimento pleno dessas questões, é necessário diferenciar o público da Educação Inclusiva do da Educação Especial. Este, embora contemple as crianças com deficiência, não se restringe a elas, pois em algum momento da escolarização muitas crianças têm dificuldade de aprendizagem, enquanto aquele se refere a grupos (socioeconômicos, étnicos, linguísticos etc.) historicamente marginalizados e excluídos que devem ter acesso não somente à educação, mas a outros direitos sociais.

Nesse sentido, promover Educação Especial deveria significar infraestrutura e profissionais qualificados assegurados com o fim de proporcionar aprendizagem nas mais diversas situações, de pessoas com deficiência ou não. Entretanto, no Brasil a Educação

Especial virou sinônimo de Educação Inclusiva, resumindo-se a inserir alunos com deficiência em escolas regulares, embora, ressaltado, na própria Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) não se determine a eliminação das escolas especiais.

Diferentemente, o entendimento de um conceito que viabilize a inclusão de todos os sujeitos, conforme mencionado, poderá solucionar as lacunas descritas na História do país sobre esse assunto até o momento. Logo, há a possibilidade de que todos os alunos sejam avaliados segundo suas dificuldades e possam, assim, melhorar seu potencial de aprendizagem. Nesse sentido, existe uma preocupação constante acerca do que se pode chamar inclusão dentro do contexto escolar. Segundo Pereira, Bizelli e Leite (2017, p. 102), esse sistema de ensino nos “dá alento para aqueles que buscam um ensino aberto às diferenças”. Esse conceito ficou evidenciado desde a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a própria Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), de acordo com os mesmos autores¹⁶.

Mesmo sabendo que “a inclusão ainda é um exercício cotidiano de vencer preconceitos socialmente estabelecidos” (PEREIRA, BIZELLI; LEITE, 2017, p. 102), alguns pontos precisam de destaque: a falta de condições concretas para efetivação dessas políticas públicas no chão da escola (fato que será tratado no segundo capítulo desta dissertação); a existência de divergências sobre essas políticas públicas como estratégias mais eficientes para lidar com o problema da exclusão; e a incerteza da união dos sistemas de ensino como suficiente para assegurar o fim da exclusão ou para criar novas formas de perpetuá-la. Ademais, cita-se a dúvida se existe de fato um sistema educacional inclusivo ou somente algumas estratégias de ensino que podem ser denominadas de inclusivas.

Sobre isso, não podemos simplesmente achar que ter alunos com necessidades educacionais especiais ou com deficiência na sala de aula é suficiente para se vivenciar o modelo escolar inclusivo. Existem divergências sobre como essa proposta deve ser promovida – por exemplo, inserir ou não os alunos com deficiência na rede regular –, porém acredito que ela pode acontecer caso haja apoio físico, financeiro, institucional e pedagógico nas escolas, por meio de formação de professores e conscientização de todos os setores da comunidade escolar, fato que ainda está longe de acontecer completamente no nosso país. A Educação Inclusiva necessita ser vista como meio de garantir acesso e padrão adequados para todos os estudantes, possibilitando igualdade e independência.

Sobre as medidas anteriores serem suficientes (ou não?) para assegurar os direitos dessa parte da população em questão, Maria Aparecida Marussi Silva (2017, p. 21) compreende que:

¹⁶ Para mais informações, verificar a página *Unicef Brasil* sobre esse tema.

a legislação atual tem exercido um papel importante; um instrumento utilizado como um norte nos direcionamentos da educação escolar de educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo priorizada a educação desses sujeitos nas classes comuns da rede regular de ensino com apoio do atendimento educacional especializado no período contrário à escolarização, com vista ao reconhecimento e convívio desses alunos no contexto escolar.

Todavia, essas leis não garantem acesso igualitário a todo público-alvo que deveria ser contemplado pela Educação Inclusiva. Há discrepâncias sobre a ideia de que a lei é suficiente para promover um convívio adequado em salas tão heterogêneas.

Por isso, devemos ter atenção ao que alerta Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 35):

Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites, e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

Em suma, o excerto adverte que, como professores, devemos promover a participação de todos os alunos em nossas aulas, respeitando seus limites e possibilitando que a inclusão aconteça, para, assim, efetuar a Educação Inclusiva de fato. Isso implica considerar as particularidades dos alunos e atrelar aos percalços existentes no contexto escolar, entre eles, o despreparo profissional, a má formação inicial e a falta de recursos pedagógicos e físicos nas escolas. Acreditar na Educação Inclusiva é lutar também contra a exclusão social e, dessa forma, cobrar melhoria de vida dos cidadãos. Por essa razão, concordo com Ana Carolina Lopes Venâncio (2017, p. 60) ao afirmar que:

pensar em Educação Inclusiva demanda refletir sobre como tornar possível uma articulação eficaz entre ensino comum e Educação Especial. Uma articulação assentada na não segregação, no atendimento diferenciado a necessidades específicas, fato que expõe que a equipe escolar terá de ser apoiada e os espaços escolares reorganizados para desenvolver um trabalho administrativo/institucional/pedagógico sensível às diferenças. Não se trata de fechar todos os espaços especializados, mas de convertê-los a uma lógica inclusiva.

Aqui cabe ressaltar que os espaços escolares, em sua maioria, ainda não foram reorganizados para que essa prática aconteça. Faz-se urgente recursos financeiros, contratação de profissionais adequados para as salas de AEE, adaptação física dos espaços escolares como

mínimo para essa aplicabilidade, além, evidentemente, da disposição para participar desse processo dentro e fora das instituições de ensino. Por conseguinte, esse ato nos levará a pensar a inclusão de acordo com Venâncio (2017, p. 62):

A inclusão é significada enquanto processo mais amplo, processo que inclui a minimização e/ou superação de todo e qualquer impeditivo à participação: social, escolar, digital. Engloba, então, todos os grupos historicamente excluídos das escolas: indígenas, negros, camadas populares, crianças/jovens com doenças crônicas, mulheres, idosos etc. Nesta linha de pensamento, é fortalecida a percepção da participação como pressuposto e ingrediente essencial às transformações que se pretende colocar em prática, como dimensão essencial ao ato de incluir. [...] Incluir demanda colaboração, engajamento e negociação coletiva de significados, é ação gestada nas e pelas comunidades. É projeto coletivo de resgate dos direitos humanos básicos e de criação de dispositivos que promovam o exercício da cidadania.

Nos espaços escolares, muitas vezes, ocorre segregação, o que impossibilita a aprendizagem dos alunos, além de manter as pessoas distantes umas das outras. Ademais, geralmente essas ações colaboram para a prática do bullying, das diferenciações sociais e do descaso com o outro como sujeito de identidade em construção, fatos que reforçam a necessidade de melhoria nos campos educacional e social para que as diferenças possam ser valorizadas e contribuam para socialização de ideias e pessoas. Nesse sentido, as dificuldades são esperadas, mas também a possibilidade de abertura do canal de comunicação e linguagem entre as diversas áreas de conhecimento, e aqui destaco as licenciaturas, em especial, visto que devem se preocupar com esses alunos com necessidades educacionais especiais e ter práticas de ensino inclusivas.

2 OS DESAFIOS QUE EMERGEM DO CHÃO DA ESCOLA

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.
(FREIRE, 1992, p. 155)

2.1. “Pra que serve a História?”: o que pensam os estudantes

A escola é um local que pode e deve transformar a vida de todos que por ela passam. Não apenas dos estudantes, mas também dos professores. Temos um ofício diferenciado, pois, além de todo estudo e preparo para estar em sala de aula, como docentes, temos a oportunidade de poder apresentar o mundo aos nossos alunos, alargar seus horizontes e mostrar que a realidade que está posta pode e deve ser transformada. Estamos sempre em um eterno caminhar, rumo a mostrá-los que têm potencial, que podem sonhar e, acima de tudo, acreditar que a educação contribui para a construção de uma sociedade melhor, menos desigual e excludente.

Pensar o papel da escola atualmente nos exige comprometimento, haja vista que, além de ser o espaço promotor de transformações individuais e sociais, ensinar adquire uma função social. Por essa razão, devemos estar atentos às ideias atuais de que a escola não deve interferir na alçada da família ou que, em casa, o ensino pode ter a mesma qualidade ou função do ensino escolar. O projeto de lei de ensino domiciliar no Brasil, que já foi assinado pelo presidente desde abril de 2019 e está dependendo de aprovação no Congresso, estabelece que os pais ou responsáveis legais podem monitorar o desenvolvimento dos estudantes, além da aplicação de avaliações anualmente¹⁹.

Nossa responsabilidade, como escola, é sempre reconhecer e produzir conhecimentos a partir de questionamentos e ideias e, assim, possibilitar o pensamento crítico entre os estudantes. E, de fato, isso dificilmente acontecerá com o ensino domiciliar, haja vista que os pais limitarão as perspectivas sobre o que deve ser ensinado aos filhos, pondo em risco a proposta de uma educação emancipadora, contribuinte para a autonomia e formação crítica dos educandos.

¹⁹ Alessandra Gotti debate sobre esse assunto em texto publicado no site *Revista Nova Escola*, em abril de 2019. Gostaria também de citar a notícia jornalística, escrita por Andréia Sadi, disponível na *Página G1* (2019), em que a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, explica como seria esse ensino domiciliar, e afirma que os pais ensinarão mais conteúdo em duas ou três horas que a escola, porque não perderão tempo com gerenciamento de sala de aula como os professores fazem.

As autoras Maria Angélica Cardoso e Ângela Mara de Barros Lara (2009, p. 1326) afirmam que “esses são os pontos nos quais a escola deve investir para exercer sua função propriamente educativa: formar o cidadão conhecedor de sua situação, capaz de nela intervir, transformando-a no sentido de ampliar a liberdade, a comunicação e a colaboração entre os homens”. Acredito que essa transformação só será alcançada por meio da problematização do lugar social dos educandos, conseqüentemente, neste capítulo escolhi analisar as narrativas contidas no questionário submetido aos alunos, seguindo critérios que serão expostos adiante, conforme a análise dos textos²⁰.

Para conhecer meus alunos e entender melhor os desafios do ensino-aprendizagem de crianças com deficiências, apliquei na escola em que trabalho, entre os dias 25 e 29 de junho de 2018, um questionário, composto de dezesseis perguntas (Ver Apêndice I) e dividido em duas categorias: a primeira acerca da disciplina História e a sua finalidade nas escolas; e a segunda sobre as relações de sociabilidade entre os alunos, dentro e fora da sala de aula. Foram ao todo 325 questionários (sem identificação de nome ou gênero), o que corresponde a 84,85% dos(as) estudantes das minhas treze turmas de 6º ao 9º ano e CDIS 3 (classe especial com alunos do 6º e 7º anos juntos, que significa Correção da Distorção Idade/Série em que há alunos fora de faixa) nos turnos manhã e tarde e a 40,37% dos(as) discentes da escola como um todo. Os resultados apresentaram informações relevantes para a definição dos direcionamentos desta pesquisa.

Primeiramente, questionei os alunos sobre o gosto pela disciplina História. Obtive 301 respostas positivas, uma imensa maioria que corresponde a 92,61% dos(as) alunos(as). Quando perguntados sobre a importância do que aprendem por meio da aula e do livro didático, 312 estudantes (ou seja, um total de 96%) concordaram com a relevância. Contudo, embora com percentual alto de resultados asseverativos, o que chamou mais a minha atenção foi o porquê de eles considerarem importante estudar História, pois as respostas a essas indagações são sempre semelhantes e estão escritas nos questionários da seguinte forma: para eles, a História é boa porque fala sobre o passado e servirá em ocasiões futuras, em uma prova da própria escola, concurso ou para conseguir um emprego considerado bom, quando os mesmos alunos tiverem condições e idade para adquirirem um vínculo empregatício, como indicam os

²⁰ Utilizei o conceito de narrativa do historiador Itamar Freitas (2019, p. 173), que diz que “uma narrativa (intriga) está constituída quando dispomos acontecimentos indicadores de mudanças de sorte (do sucesso ao fracasso e vice-versa), com o conhecimento ou a ignorância dos seus atores, em um lapso de tempo apreensível pela memória e estruturado em princípio, meio e fim”.

exemplos. Abaixo coloco algumas dessas respostas divididas de acordo com as questões informadas acima:

Figura 7 – Resposta do (a) estudante do 7º Ano B

01. Você gosta da disciplina de História?
 Sim () Não
 Por quê?
 Por que gosto de história
 de épocas passadas
 e etc.

Figura 7 – Estudante do 7º Ano B, Ensino Fundamental II – Pergunta: Você gosta da disciplina de História?
 Resposta: “Sim, porque gosto de Histórias de épocas passadas”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 – Resposta do(a) estudante do 9º Ano A

01. Você gosta da disciplina de História?
 Sim () Não
 Por quê?
 Porque podemos aprender e saber as
 coisas e pessoas que existiram antigamente

Figura 8 – Estudante do 9º Ano A, Ensino Fundamental II – Pergunta: Você gosta da disciplina de História?
 Resposta: “Sim, podemos aprender e saber as coisas e pessoas (sic) que existiram antigamente”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 – Resposta do(a) estudante do 9º Ano A

01. Você gosta da disciplina de História?
 () Sim Não
 Por quê?
 História não é muito
 a matéria que me representa

Figura 9 – Estudante do 9º Ano A, Ensino Fundamental II – Pergunta: Você gosta da disciplina de História?
 Resposta: “Não, História não é muito a matéria que me representa”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 – Resposta do(a) estudante do 9º Ano B

01. Você gosta da disciplina de História?
 Sim () Não
 Por quê?
 Estimula os alunos a conhecerem as História-
 rias do passado para saberem mais

Figura 10 – Estudante do 9º Ano B, Ensino Fundamental II – Pergunta: Você gosta da disciplina de História? Resposta: “Sim, estimula os alunos a conhecerem as Histórias (sic) do passado, para saberem mais (sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11 – Resposta do(a) estudante do 9º Ano C

01. Você gosta da disciplina de História?
 Sim () Não
 Por quê?
Por que a gente aprende a ter opinião própria e saber discutir ou entender melhor a política

Figura 11 – Estudante do 9º Ano C, Ensino Fundamental II – Pergunta: Você gosta da disciplina de História? Resposta: “Sim, a gente aprende a ter opinião própria e saber discutir ou entender melhor a política”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Como é perceptível, um(a) aluno(a) do 7º ano B respondeu afirmativamente, porque “gosta de Histórias de épocas passadas”. Para ele(a), o estudo da referida disciplina é somente para conhecimento do que já aconteceu. No 9ºA, a resposta foi: sim, pois “podemos aprender e saber as coisas e pessoas (sic) que existiram antigamente”. Novamente, percebe-se o atrelamento ao passado e ao conhecimento implicado como ilustrativo na vida desses alunos.

Houve apenas uma resposta de caráter negativo no 9ºA: “História não é muito a matéria que me representa”. No 9ºB, a resposta foi positiva, com a justificativa de que “estimula os alunos a conhecerem as Histórias (sic) do passado, para saberem mais (sic)”. No 9ºC, afirmaram que gostam da disciplina, porque: “a gente aprende a ter opinião própria e saber discutir ou entender melhor a política”. Essa última frase chama a atenção à medida que faz relação com a disciplina História como útil para a compreensão do mundo. Consequentemente, pressupõe-se, por meio dessas respostas, que o estudo do passado subsidia a compreensão do presente.

A segunda pergunta do questionário aplicado foi: “O que você aprende no livro e na aula de História é importante? Por quê?”. A seguir, algumas respostas que chamaram mais atenção:

Figura 12 – Resposta do(a) estudante do 7º Ano B

02. O que você aprende no livro e na aula de História é importante?
 Sim () Não
 Por quê?
é importante por que no meu trabalho eu vou precisar etc

Figura 12 – Estudante do 7º Ano B, Ensino Fundamental II – Pergunta: O que você aprende no livro e na aula de História é importante? Resposta: “Sim, porque no meu trabalho eu irei precisar”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 13 – Resposta do(a) estudante do 8º Ano A

02. O que você aprende no livro e na aula de História é importante?
 Sim () Não
 Por quê?
 Acho que essa disciplina se encaixa de alguma forma em todas as prof.

Figura 13 – Estudante do 8º Ano A, Ensino Fundamental II – Pergunta: O que você aprende no livro e na aula de História é importante? Resposta: “Sim, porque acho que essa disciplina se encaixa de alguma forma em todas as profissões”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 14 – Resposta do(a) estudante do 8º Ano B

02. O que você aprende no livro e na aula de História é importante?
 Sim () Não
 Por quê?
 Poderia servir para algum concurso e etc.

Figura 14 – Estudante do 8º Ano B, Ensino Fundamental II – Pergunta: O que você aprende no livro e na aula de História é importante? Resposta: “Sim, porque poderia servir para algum concurso e etc”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 15 – Resposta do(a) estudante do 9º Ano B

02. O que você aprende no livro e na aula de História é importante?
 () Sim Não
 Por quê?
 Não vejo nada de importante, nada que uma internet não possa mostrar.

Figura 15 – Estudante do 9º Ano B, Ensino Fundamental II – Pergunta: O que você aprende no livro e na aula de História é importante? Resposta: “Não, não vejo nada de importante, nada que uma internet (sic) não possa mostrar”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 16 – Resposta do (a) estudante do 9º Ano B

02. O que você aprende no livro e na aula de História é importante?
 Sim () Não
 Por quê?
 Para me informar mais e não cometer alguns erros políticos do passado.

Figura 16 – Estudante do 9º Ano B, Ensino Fundamental II – Pergunta: O que você aprende no livro e na aula de História é importante? Resposta: “Sim, para me informar mais e não cometer alguns erros políticos do passado”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Percebe-se que a ideia contida na resposta do(a) aluno(a) do 7ºB: “No meu trabalho eu irei precisar” é semelhante à do(a) aluno(a) do 8ºA: “sim, pois essa disciplina se encaixa de alguma forma em todas as profissões”. Analogamente, um(a) aluno(a) do 8ºB recorre à justificativa parecida, por sua vez, com outra opinião sobre a mesma questão: “sim, porque poderia servir para algum concurso”. Outro(a) aluno(a) dessa turma reforça com mais uma resposta afirmativa: “sim, ela servirá de alguma coisa (sic) no futuro”.

Por conseguinte, por meio dessas respostas, pressupõe-se que esses alunos acreditam que a escola e o ensino estão diretamente ligados às profissões que terão no futuro, isto é, a escola na concepção dos mesmos estudantes serviria para formá-los cidadãos aptos ao mercado de trabalho. A partir dessas impressões, entende-se que ser cidadão para esses jovens é, resumidamente, alguém que tem um emprego e consegue uma vida digna e honesta pelo seu esforço. Nesse sentido, a preocupação deles não é com o conhecimento para o posicionamento crítico perante a sociedade, e sim com o lugar que conseguirão posteriormente ocupar no mercado de trabalho.

Por sua vez, no 9º ano B tive um resultado negativo questionador: o(a) aluno(a) afirma que não gosta da disciplina, e completa: “não vejo nada de importante, nada que uma internet (sic) não possa mostrar”. Por meio da resposta, pode-se pressupor que a História só serve para contar o que aconteceu de fato, mas a internet faz isso de forma mais interessante. Contudo, se o objetivo for, por meio da narrativa histórica, ensinar a problematizar a vida e o mundo ao seu redor, as mídias e redes sociais não fazem da maneira como nós consideramos apropriada. Em casos como esse, cabe aos professores de História apresentar, principalmente, possibilidades de aprendizado fora do meio digital, a fim de que percebam que a matéria não se reduz a um emaranhado de curiosidades ao longo do tempo.

Porém, em maioria nesta turma, o 9º ano B, o retorno foi afirmativo, como se observa na resposta de um(a) dos(as) alunos(as) a seguir: “para me informar mais e não cometer alguns erros políticos do passado”. Novamente aqui, em especial, e nas respostas das turmas de 9º ano no geral, tem-se uma associação da disciplina com a problematização do passado e o melhor entendimento acerca do presente. Isso, porque, provavelmente, sendo a faixa etária mais avançada no Fundamental II, trabalha com temas mais atuais e tem melhor compreensão das noções de ruptura e continuidade. Em suma, a fala exposta acima se aproxima fortemente daquilo que considero objetivo precípua do ensino escolar de História. Acerca do questionamento “Para que serve a História?”, seguem abaixo as imagens das respostas mais recorrentes:

Figura 17 – Resposta do (a) estudante do 6º Ano D

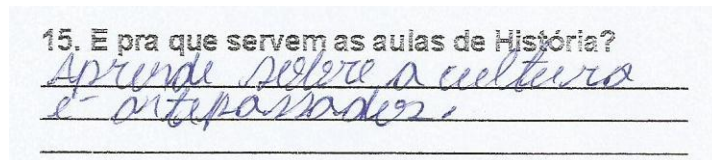


Figura 17 – Estudante do 6º Ano D, Ensino Fundamental II – Pergunta: Para que serve a História? Resposta: “Aprende sobre a cultura é antepassados(sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 18 – Resposta do(a) estudante do 8º Ano A

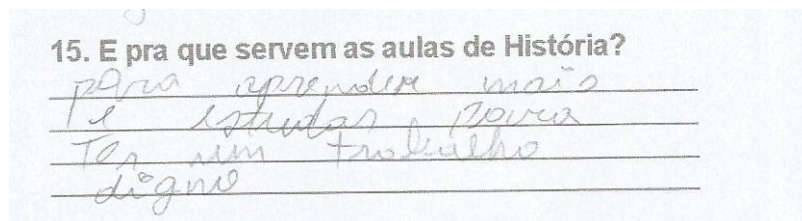


Figura 18 – Estudante do 8º Ano A, Ensino Fundamental II – Pergunta: Para que serve a História? Resposta: “Para aprender mais e estudar para ter um trabalho digno”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 19 – Resposta do(a) estudante do 8º Ano B

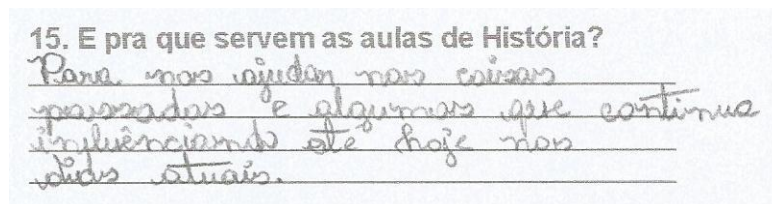


Figura 19 – Estudante do 8º Ano B, Ensino Fundamental II – Pergunta: Para que serve a História? Resposta: “Para nos ajudar nas coisas passadas e algumas que continua (sic) influenciando até hoje nos dias atuais”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 20 – Resposta do(a) estudante do 8º Ano C

15. E pra que servem as aulas de História?
*Para aprender mais sobre nos-
 sa cultura, nosso passado
 e aprender mais sobre outras
 nações*

Figura 20 – Estudante do 8º Ano C, Ensino Fundamental II – Pergunta: Para que serve a História? Resposta: “Aprender mais sobre nossa cultura, nosso passado e aprender mais sobre outras nações”.

Fonte: Arquivo pessoal.

A fala de um(a) estudante do 6º D foi a seguinte: “Para aprender sobre a cultura e antepassados(sic)”. Essa resposta, embora simplista e com aplicabilidade distorcida, contempla vários aspectos presentes no currículo escolar para pensar a História e a sua complexidade. Sobre essa mesma pergunta, obtive no 8ºA: “Para aprender mais e estudar para ter um trabalho digno”. Nota-se aqui novamente a preocupação dos alunos com o futuro profissional, e não com conhecimento crítico que deveria formar o seu ser social. No 8ºB, por sua vez, identifiquei uma resposta surpreendente, haja vista que a turma era bem agitada durante as aulas: “Para nos ajudar nas coisas passadas e algumas que continua (sic) influenciando até hoje”. Por meio dessa justificativa, percebi que o(a) aluno(a) demonstrou que a História agregou significado para sua vida.

Além disso, um(a) aluno(a) surdo(a) que se identificou no questionário do 8ºC replicou o seguinte: serve para “conhecer o passado”. E, ainda no 8ºC, um deles repontou acerca da História: serve para “aprender mais sobre nossa cultura, nosso passado e aprender mais sobre outras nações”. Então, essas últimas respostas explicitam que o ensino de História crítico pode ser alcançado e que o aluno necessita ser estimulado a ter mais conhecimento, precisa acreditar no seu potencial de aprendizado dentro e, principalmente, além dos muros da escola.

A partir da análise dessas respostas, percebe-se a necessidade de o discente compreender a dimensão humana do processo formativo vivenciado, especialmente a importância do conhecimento histórico na construção de valores, como justiça, solidariedade, empatia, altruísmo, fundamental para o convívio social no qual eles próprios estão imersos, aspectos ausentes nos questionários entregues. Isso seria relevante, pois, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013, p. 18):

a educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores²¹.

Desse modo, a construção de valores é algo a ser trabalhado e debatido ao longo do processo formativo e da vida em sociedade. Nesse sentido, os professores colaboram para essa possibilidade, especialmente nas séries terminais do Ensino Fundamental, objeto de análise deste trabalho.

Além do mais, a pergunta que o filho de Marc Bloch (2001) elabora, “Pai, para que serve a História?”, transcrita no livro *Apologia da História*, foi parcialmente respondida pelos nossos alunos, na medida em que eles perceberam a construção do conhecimento histórico e suas particularidades, embora apareça de maneira reducionista. Contudo, ainda há fragilidades no que se refere à formação cidadã, sobretudo, à promoção dos direitos humanos, esperada como possível resposta. Aprender valores que promovam o respeito às diferenças, por exemplo, é particularmente relevante em uma escola-polo que recebe tantos alunos com deficiência.

Em retomada ao questionário aplicado, também indaguei aos estudantes para que serve a escola. A conclusão foi semelhante: para aprender sobre o passado e ter um futuro “melhor”, porém, na maioria dos casos, são respostas sem a preocupação com a problematização e contextualização com o presente. Isso me levou a pensar sobre o que nos pede a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) em suas competências propostas para as ciências humanas. Esse documento afirma que os alunos necessitam:

Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 357)²²

E, ao que nos parece, essa análise acontece ainda de maneira bem lenta na minha escola, visto que as temporalidades, por ora, não são bem compreendidas. Sabe-se que alguns estudantes perceberam a importância da aprendizagem histórica para intervir no mundo e se posicionar, entretanto, a frequência de respostas que exploram essa discussão foi pequena – somente uma dezena de respostas frente ao universo de mais de trezentos questionários. Logo,

²¹ Cf.: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília-DF: MEC; SEB; DICEI, 2013.

²² Cf.: BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF: MEC, 2018.

o que a BNCC propõe ainda está longe de ser alcançado pelos estudantes ouvidos nesta pesquisa até o momento.

Preocupei-me, então, em descobrir os motivos de meus alunos não entenderem que a História como disciplina escolar objetiva à formação cidadã, à compreensão do presente por meio da análise do passado, ao desenvolvimento da alteridade a partir de experiências históricas etc. Constatei, conseqüentemente, que isso é um déficit (levo em consideração o lugar da disciplina História no âmbito da cultura escolar frente aos diversos sujeitos envolvidos, como pais, equipe pedagógica e alunos). O ensino escolar de História tem a função de fazer com que os alunos percebam as ações como resultado das escolhas humanas. Logo, é fundamental que os estudantes também se percebam como sujeitos históricos, isto é, indivíduos capazes de promoverem mudanças no curso do tempo – algo que é construído coletivamente.

A BNCC afirma ainda que a educação básica serve para: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 9). Por conseguinte, esse aprendizado deve ser construído junto aos meus estudantes de maneira que compreendam e se sintam parte desse processo²³.

Sobre o segundo aspecto do questionário, destinado a pensar as relações sociais desses estudantes, indaguei-os acerca da existência de colegas com deficiência na turma. Obtive um percentual de resultados afirmativos, totalizando 85,1%, enquanto 14,9% replicaram negativamente. Evidentemente, a resposta já era esperada, visto que a escola tem bastantes alunos com algum tipo de deficiência, todavia o que chama a atenção é justamente o resultado à questão seguinte. Ao serem indagados sobre como se relacionam com esses(as) colegas com deficiência, descobri que 45,7% dos(as) alunos(as) conhecem pouco ou falam algumas vezes com esses sujeitos, enquanto 14,5% disseram que nunca conversaram com eles. Logo, somente 39,8% afirmaram que são amigos, conversam e brincam bastante com os estudantes que possuem deficiência de algum tipo. Se fizermos a soma das respostas negativas, encontraremos um total de 60,2% de alunos que não têm ou têm pouco contato com os colegas com deficiência.

Esses fatos levaram-me a pressupor que o papel da História em minha escola perpassa pelo debate acerca das diferenças e pela problematização da sociedade no passado e no presente, tendo em vista o combate à exclusão. Desse modo, por meio da disciplina, é necessário discutir os limites para o exercício da cidadania – isto é, a relação entre cidadão e Estado –, para que os

²³ No segundo capítulo, exploro de modo mais contundente a BNCC (BRASIL, 2018) e como as narrativas dos meus discentes foram construídas nos questionários, sobretudo sobre as suas concepções da disciplina História.

alunos possam refletir acerca do seu papel social e da busca por direito, pois sabemos que a igualdade entre os homens só é alcançada por meio da educação sem distinções. Em consonância com esses objetivos, as DCN (BRASIL, 2013, p. 18) discorrem que:

para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social.

Nesse sentido, a transformação só é efetiva quando há a compreensão de que todos os grupos historicamente excluídos são sujeitos da História e necessitam ter ouvida sua voz e ter assegurado espaço de visibilidade, movimento que se inicia por meio do processo educativo e da construção de valores sociais. Sobre isso, a escola tem a função de atuar como agente ativo no processo de promoção da igualdade social, conforme refletem as DCN (BRASIL, 2013, p. 18):

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Ressalta-se que a proposta é recente e não resulta de um consenso, mas sim de intensas disputas. Essa discussão fica mais evidente no atual cenário político brasileiro, marcado pela eleição de um presidente e seu grupo de apoiadores que não concordam com a ideia de que igualdade e respeito às diferenças podem ser articuladas, por isso combatem abertamente os direitos – agora chamados de privilégios – conferidos a grupos historicamente excluídos, tais como negros, indígenas, mulheres e comunidade LGBTQIA+. Apesar disso, ainda se encontra em vigor o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) (BRASIL, 2008), em que se estabelecem parâmetros para a equidade e a tolerância no país, em especial nas escolas, conforme se observa no seguinte trecho:

O movimento mundial pela inclusão 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)

É a partir de uma determinada leitura – fruto de opções políticas aos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2002)²⁴, base para inúmeros documentos como os citados – que este trabalho se motiva e se justifica. Isso, porque tenta romper com a visão do espaço escolar como lugar de reprodução ideias prontas (e com isso mantenedor de valores que reforçam a desigualdade e a desvalorização da diversidade); e do ensino de História expositivo bastante ultrapassado (em que o aluno é apenas um elemento passivo do processo de ensino).

Indubitavelmente, a dificuldade é criticar a tradição, deixar de lado o modelo de aula expositiva, que coloca o professor no centro do processo de aprendizagem, para promover a construção de saberes com participação ativa dos alunos, considerando as contribuições de seus conhecimentos prévios. Com essas medidas, é possível alcançar a inclusão escolar requerida nas políticas públicas expressas em documentos acima mencionados, isto é, a oferta de um ensino de qualidade em que as diferenças sejam respeitadas e o combate à desigualdade possa ser cada vez mais uma realidade no país.

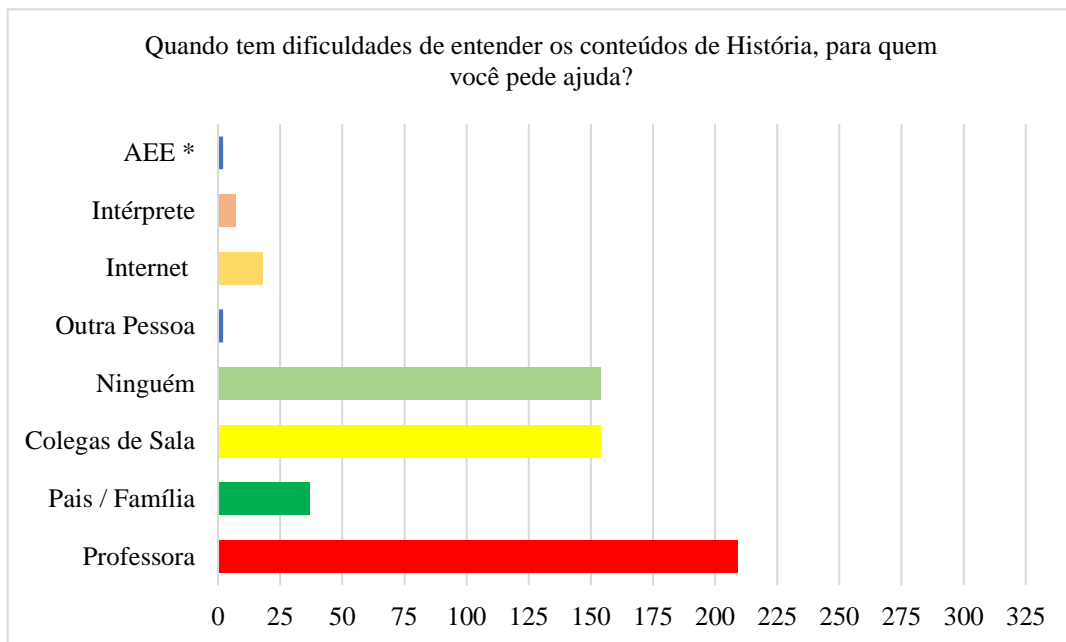
2.2 Relação dos alunos com a escola

Escolhi para estudo neste tópico quatro perguntas do questionário, que correspondem especificamente à relação dos alunos com a escola e o cotidiano escolar desses indivíduos. Essas perguntas versam não somente acerca da disciplina História, mas sobretudo acerca da vida dos estudantes dentro do ambiente escolar, e serão analisadas conforme a disposição que se segue. Embora haja respostas objetivas em sua maioria (as quais foram previamente disponibilizadas no questionário, ou seja, havia opções de respostas), as questões eram abertas para mais de uma escolha. Além disso, em algumas perguntas houve respostas de cunho subjetivo, o que possibilitou uma variedade de resultados. Seguem abaixo os dados recolhidos via questionários.

²⁴ Para saber mais sobre isso, conferir: BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988, Artigo 5, Brasília-DF, 2002.

No que concerne à pergunta “Quando tem dificuldades de entender os conteúdos de História, para quem você pede ajuda?”, elaborei um gráfico em que é possível identificar os resultados encontrados, contendo respostas de todos os alunos pesquisados:

Figura 21 – Gráfico pergunta número 7



Fonte: Arquivo pessoal.

Para responder a essa questão, os alunos poderiam marcar mais de uma opção no questionário. Mais de 64,61% dos(as) alunos(as) responderam que recorrem aos professores para entender melhor sobre os conteúdos da disciplina. Nesse contexto referido, é importante salientar que o professor ainda é a pessoa mais acionada para retirar dúvidas e/ou ajudar a superar uma dificuldade encontrada pelos discentes no estudo de um determinado conteúdo escolar, tendo em vista que a grande maioria de respostas traduziu esse sentido.

É necessário, no entanto, atentar-se para outros dados, como o fato de os(as) alunos(as) não perguntarem aos pais acerca de dúvidas referentes à matéria em questão, pois constatei que menos de 11% deles questionam os pais sobre alguma dúvida escolar. Por conseguinte, infere-se que o contato dos pais com a educação dos filhos no Fundamental II precisa ser reavaliado. Entretanto, é válido reverter o quadro e não culpabilizar os pais por isso, visto que não são as famílias que estão em falta, e sim a escola, na figura do Estado, que deve garantir uma escola em tempo integral, de modo a suprir as necessidades da sociedade atual, especialmente das escolas públicas. Sobre a relação entre a família e a escola, o mestre em psicologia da USP, Leonardo de Perwin e Fraiman (1998, p. 63), discorre:

Um fator responsável pelo distanciamento entre pais e escola, ainda que indireto, é a própria cultura de nosso país. O Estado designa verbas ínfimas para a Educação e não a valoriza, ainda que faça propaganda dizendo o contrário. Se o modelo do “pai-Estado”, ele próprio, não mostra empenho em valorizar a educação, como podem os pais-dos-filhos-deste-Estado estarem absolutamente descontaminados deste padrão no qual a Educação ocupa lugar não prioritário na sociedade?

Embora o senso comum entre os professores reproduza muito esse discurso, a dificuldade não se resume ao valor – ou falta de valor – atribuído pelos pais à educação de seus filhos. Atualmente, temos famílias que necessitam, cada vez mais, trabalhar em turnos excessivos para ter uma vida digna, sem contar as jornadas duplas ou triplas, com trabalhos domiciliares cuja responsabilidade impossibilita ou limita o tempo para atividade escolar das crianças.

Soma-se a isso o fato de não haver escolas em tempo integral suficientes para todas essas situações. Considere-se também que, muitas vezes, o grau de escolarização dos filhos ultrapassa o dos pais, que não conseguem mais ensiná-los. Ou seja, uma parte importante do problema está relacionada às condições socioeconômicas dessas famílias e à incapacidade de o Estado oferecer bem-estar social aos menos favorecidos.

Assim, faz-se necessário que esse Estado garanta a escola em tempo integral, de modo que estudantes no contraturno possam fazer as atividades escolares com a ajuda e a supervisão de outros professores, estagiários e profissionais competentes. Dessa forma, é possível priorizar a educação em condições concretas e, por conseguinte, a melhoria da relação família-escola.

Faz-se necessário perceber também que, atualmente, existem novas formas de família, e a escola deve ter sensibilidade para receber essas demandas, como Fraiman (1998, p. 75) disserta:

Se, por um lado, a família tradicional já está mostrando sinais de estar tornando-se mais rara, a família atual ainda não encontrou sua identidade. Desta forma, interessaria à própria escola uma maior aproximação com esta, para atualizar-se frente a este novo padrão emergente. Estas modificações, deixemos claro, não estão se dando somente em nível psicológico (mudanças nas formas de relacionamento interno na família, por exemplo), mas também e muito fortemente no nível econômico, o que certamente repercute no sentido Ético (no sentido de divisão do poder) e nas relações interpessoais.

Consoante ao estudioso, com essas novas concepções de família, surgem possibilidades infinitas de representações que interferem diretamente nas escolas e nos alunos. Percebemos, como docentes, que esses obstáculos culturais, socioeconômicos, interpessoais e afetivos prejudicam a qualidade do ensino-aprendizagem dos discentes e colaboram para que a distância

entre a família e a escola seja, ainda hoje, um dos principais problemas no ambiente escolar. Logo, é papel da comunidade escolar estar, igualmente, em constante mudança para conseguir dialogar com tal fato, tornando possível desenvolver uma nova prática de ensino.

Retomando à análise do gráfico, é possível fazer outro questionamento importante haja vista que cerca de 47,69% dos(as) alunos(as) recorrem aos próprios colegas de sala para tirar dúvidas. Isso denota uma solidariedade entre eles, além de empatia, especialmente daqueles que têm um rendimento melhor em sala ou compreendem melhor as atividades e exercícios, pois, com suas habilidades, conseguem ajudar aos colegas e socializar as suas informações.

Observa-se ainda esse mesmo percentual acima mencionado entre aqueles que não retiram suas dúvidas, ou seja: não perguntam a ninguém quando não entendem a matéria explicada, o que é grave, porque esses alunos não estão tendo uma aprendizagem adequada, deixando de lado a compreensão de conceitos necessários à História por timidez, falta de interesse pela disciplina ou outros motivos. Esse fato desperta bastante atenção tendo em conta que o caminho para uma aprendizagem mais significativa perpassa por situações didáticas marcantes e com recursos acessíveis aos estudantes.

Cabe salientar ainda a participação significativa do AEE e dos intérpretes entre os discentes com deficiência, no caso os surdos, com o propósito de auxiliá-los a apropriar-se dos conteúdos estudados para obtenção de sucesso no processo de aprendizagem. Sem a participação desses profissionais que atuam em sala de aula ou nos contraturnos dentro das escolas inclusivas, como a minha, a comunicação e aprendizagem são ainda mais difíceis. Isso foi evidenciado a partir dos resultados obtidos nos nove questionários (todos com respostas de alunos(as) com deficiência ou surdez).

Todavia, temos que ressaltar que existem opiniões diferentes quanto a esse assunto. No presente trabalho, defendo que esses profissionais devem auxiliar esses alunos com suas dúvidas e dificuldades, cabendo somente ao professor a explicação de conceitos e informações adequadas para que o conhecimento histórico ocorra da forma mais apropriada. Sobre o papel dos intérpretes nas escolas regulares, Ana Claudia Balieiro Lodi e Leonardo Peluso (2018, p. 137) discorrem:

Ao se pensar em salas de aula em que se fazem presentes duas línguas, que se relacionam socialmente de maneira bastante assimétrica, a autoridade da palavra do professor desdobra-se também na palavra do intérprete, que ao interpretar o discurso daquele que detém o poder institucional, o faz a partir da lógica da língua portuguesa. Este processo, que acaba por reproduzir a ideologia dominante, instaura ainda ao mesmo tempo uma nova relação de poder no interior da escola: o ILS é a pessoa que detém o conhecimento do que o professor diz, da forma como o faz, mas também o da língua de sinais, fato que o coloca no centro de todas as interações que envolvam

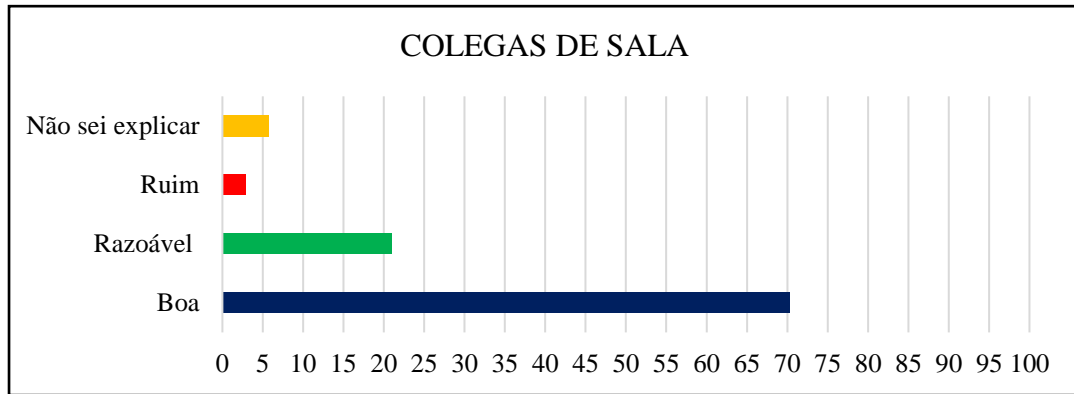
os surdos. Não há, desse modo, possibilidade de diálogo entre as Histórias dos alunos surdos e daqueles que enunciam em português/espanhol que não passe pela mediação dos ILS, e esta restrição acaba por não permitir que as palavras dos outros (do professor, dos alunos ouvintes), da forma como por eles enunciadas, transformem-se, assim, em interiormente persuasiva para os surdos; elas não se entrelaçam às suas palavras, não sendo, portanto, capazes de organizar, do interior, suas próprias palavras.

Ou seja, esses autores defendem que a presença de intérpretes não possibilita ao surdo a compreensão de conceitos de maneira significativa e, em vez disso, pode comprometer a aprendizagem dos discentes, pois o profissional seria somente um reproduzidor da fala do professor ouvinte e, portanto, não proporcionaria transformação individual dos surdos. Eles consideram, inclusive, que a presença de intérpretes em sala colabora para o estabelecimento de uma nova relação de poder entre os ouvintes/surdos no interior da escola.

Não obstante, faz-se necessário entender, segundo a concepção defendida neste trabalho, que, dentro do contexto de uma escola inclusiva com classes regulares, esses profissionais são importantes para auxiliar os professores no processo de aprendizagem das disciplinas, o que seria inviável dentro da realidade de escolas que não são bilíngues e, portanto, não têm profissionais em sala que saibam Libras e possam dar aulas aos surdos em sua língua oficial. Esse é um debate que foi explorado, especialmente, dentro do mestrado do ProfHistória, com os trabalhos outrora mencionados; além disso, pode ter um destaque ainda maior dentro do ensino da História.

Antes de seguir para análise das respostas referentes à pergunta seguinte, enfatizo que nem todos os questionários foram respondidos totalmente pelos discentes (por isso, indico a totalidade de questionários analisados de acordo com cada possibilidade) com as respostas às quatro possibilidades (bom, ruim, razoável e não sei explicar). Alguns, por exemplo, responderam somente a um ou dois dos itens. Por conseguinte, a partir deste questionamento, “Como é a sua relação com as pessoas da escola?”, os alunos teriam que escolher uma das três categorias de relacionamento (colegas de sala, professores e outros funcionários da escola) e marcar como é o seu convívio com os membros da comunidade escolar especificados. As seguintes respostas foram encontradas no gráfico para todos os alunos no geral:

Figura 22 – Gráfico Relação com os colegas de sala



Fonte: Arquivo pessoal.

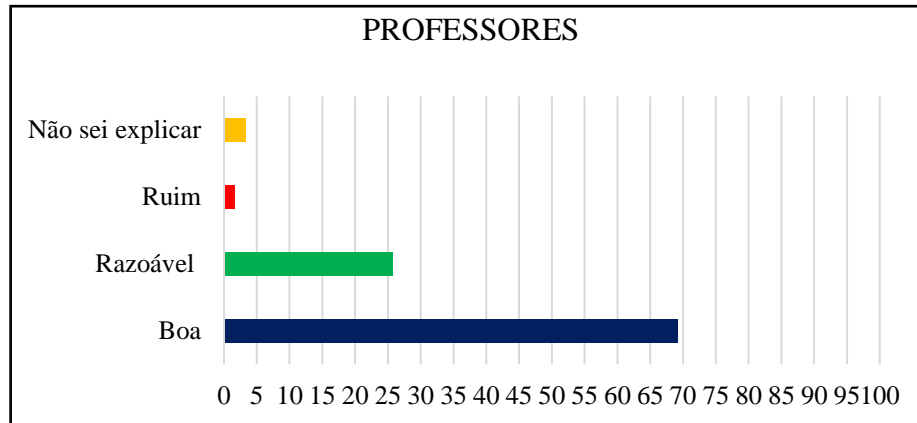
Em sua totalidade, obtive 310 respostas para o conjunto de colegas de sala. Dessas respostas, 70,32% dos(as) alunos(as) afirmaram ter uma boa relação com seus pares; 20,96% consideraram razoável, enquanto apenas 2,9% disseram que era ruim; e 5,8% não souberam explicar. Entre os(as) alunos(as) com deficiência, que somam 21 no total, 14 afirmaram manter uma boa relação com os colegas, que corresponde a 70%; 2 consideraram esse relacionamento razoável, que seria 10% desse grupo; mesmo percentual para aqueles que não souberam explicar; e 3, um total de 15%, consideram ruim. A partir dos dados expostos, conclui-se que os discentes, em geral, mantêm uma boa convivência no ambiente escolar, embora saibamos que esse convívio é realizado de maneira geral entre os pares, ou seja, normalmente os alunos tendem a conversar e dialogar somente entre seus amigos, o que acentua a divisão entre os grupos sociais.

Embora a formação de pequenos grupos seja comum aos alunos de forma geral, constata-se, no entanto, que os alunos com deficiência muitas vezes só se relacionam entre si. No caso dos surdos, ainda existe a barreira da linguagem como obstáculo e, no caso dos autistas, uma dificuldade a mais de comunicação pela característica da deficiência em si. No contexto geral, esses estudantes não são acolhidos em grupos nos quais a deficiência não é a característica central, de modo que eles ficam isolados. Em suma, a comunicação é restrita, normalmente, aos seus colegas com deficiências.

No que diz respeito ao convívio com os professores, tive um total de 299 respostas. Dentre essas, 69,23% dos(as) alunos(as) declararam que o convívio com os docentes era bom; enquanto 25,75% alegaram ser razoável; somente 1,67% consideraram ruim; e 3,34% não souberam explicar. Para os(as) alunos(as) com deficiência, 70% afirmaram ter uma boa relação com os docentes; 15% alegaram ser razoável; 10% consideraram ser ruim; e 5% não souberam

explicar. Nesse contexto, é interessante perceber que há um bom relacionamento dos alunos com os professores, contudo, proporcionalmente, é possível afirmar que os alunos com deficiência não possuem um bom convívio com os docentes na escola. O gráfico a seguir apresenta de maneira geral o quadro na escola:

Figura 23 – Gráfico relação com os professores



Fonte: Arquivo pessoal.

Os alunos do Fundamental II têm, em média, nove professores ao todo em disciplinas específicas. Os dados favorecem a explicação de que os docentes exercem um papel importante no cotidiano da escola, pois estão em contato direto com os alunos e possuem um bom relacionamento com eles, porém existe uma parte considerável de estudantes que não consegue se relacionar bem com os docentes, por isso os motivos devem ser questionados. Nem todos os professores conseguem fazer a mediação de conflitos e proporcionar aos alunos uma experiência para além da aprendizagem dos conteúdos.

Por meio dessas verificações, cabe ao professor estabelecer junto aos estudantes uma relação baseada no diálogo e respeito, além de estimulá-los ao aprendizado, para que forme cidadãos conscientes e atuantes na sociedade em geral, todavia, não é uma prática comum a todos os docentes. Nossa função é fomentar o desejo de aprender dos nossos alunos, e a forma como isso é feito pode, também, comprometer nosso relacionamento com eles. Sobre esse assunto, Philipp Perrenoud (2000, p. 71) afirma que:

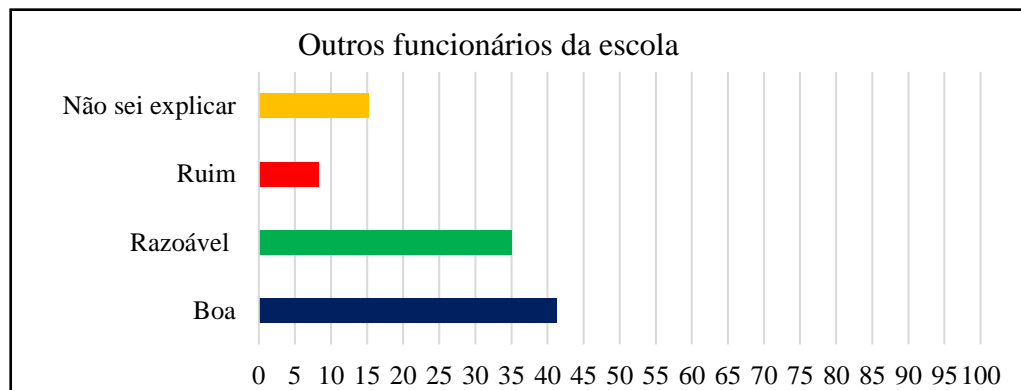
ensinar é, portanto, reforçar a decisão de aprender, sem agir como se ela estivesse tomada de uma vez por todas. É não encerrar o aluno em uma concepção do ser sensato e responsável, que não convém nem mesmo à maior parte dos adultos. Ensinar é também estimular o desejo de saber. Só se pode desejar saber ler, calcular de cabeça, falar alemão ou compreender o ciclo da água, quando se concebem esses conhecimentos e seus usos.

Sendo assim, é imprescindível tornar os conteúdos escolares acessíveis e significativos aos nossos educandos, de modo que eles tenham acesso às informações e conhecimentos que não teriam sem a nossa mediação e orientação. Não é o caso aqui de dizer que sem o professor o aluno não tem aprendizagem, mas reconhecer o potencial do aluno é o primeiro passo para ganhar a sua atenção e o seu respeito. Talvez seja por isso que se observa uma grande maioria de alunos que compreende os professores como pessoas confiáveis.

Para os autores Humberto Vinício Altino Filho *et al.* (2016, p. 74), “o professor entrega ao aluno o papel central da aprendizagem, ele toma consciência de que não é detentor de todo o saber e deixa que o aluno possa construir e compartilhar o conhecimento. Isto é, o professor dá ao aluno o protagonismo da aprendizagem”. Essa é a função do professor atualmente. Porém, de acordo com a análise em questão, há algumas ressalvas quanto ao relacionamento com os alunos com deficiências. Por conseguinte, nesses casos específicos, as aulas devem ser mais planejadas, caso contrário, teremos sempre o aumento de diferenças.

Para o último item de análise dessa pergunta, há o grupo de outros funcionários da escola (aqui estariam incluídos os porteiros, as merendeiras, profissionais dos serviços gerais, os intérpretes, os funcionários do AEE, a gestão da escola etc.). No gráfico a seguir, há respostas dos alunos acerca desse questionamento:

Figura 24 – Gráfico relação com os outros funcionários



Fonte: Arquivo pessoal.

Sobre essa pergunta, obtive um total de 288 respostas. Para 41,31% dos(as) estudantes, a relação era considerada boa; 35,06% consideraram razoável; 8,33% responderam que era ruim; e 15,27% não souberam explicar. Com relação aos(as) alunos(as) com deficiência, 7 consideraram boa, o que corresponde a 35%; 2 disseram ser ruim, que são 10% dos(as)

alunos(as); 3 discentes, ou seja 15%, não souberam explicar, e 1 aluno(a) considerou razoável, perfazendo um total de 5%.

De modo geral, esse resultado é, aparentemente, similar aos demais, de modo que se averigua um bom convívio na escola, ambiente onde os alunos se sentem acolhidos, contudo, vale considerar que muitos não souberam opinar, o que também pode ser resultado da falta de comunicação ou informação entre a comunidade escolar acerca do papel dos funcionários na escola. Além disso, percebe-se um percentual maior de respostas negativas dos alunos com deficiência para com esses profissionais. Entre as diversas suposições para esse resultado, há a pouca familiaridade dos funcionários com as necessidades especiais dos alunos. Isso ressoa em outras inferências, como a falta do conhecimento da Libras para a comunicação com os alunos surdos, implicando também consequências para o convívio social em específico.

Seguindo a análise das questões, escolhi uma que indaga diretamente os alunos: “Como você se sente na escola? Marque um (x) na resposta que escolher”. Essa questão também deixava margem para que fossem marcadas mais de uma opção de resposta pelos estudantes. Alguns poucos, inclusive, escreveram outras proposições possíveis abaixo das que já existiam no documento. Abaixo, há o gráfico que apresenta as respostas de todos os alunos no geral para visualização e debate:

Figura 25 – Gráfico pergunta número 13



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois de refletir sobre os dados desse gráfico, examino, em um primeiro momento, que a maioria dos discentes tem uma relação boa com a escola, e aqui ressalto uma quantidade considerável de alunos(as) que gosta muito de estudar na escola, pois foram 45,84%. Esses

discentes também veem neste espaço um local de vivências, de amizades, ou seja, de satisfação pessoal. Essas constatações podem ser observadas a partir da porcentagem grande de alunos(as) que identificam na escola um local onde fazem amigos facilmente, um total de 62,15% especificamente. Quanto àqueles indivíduos que adoram brincar e conversar na escola, temos um valor de 57,53%, e isso caracteriza a escola como um local de convívio social.

Contudo, mais de 50% dos(as) alunos(as) nem gostam de estudar, nem gostam das atividades propostas pelos professores e, conforme já indicado, também não gostam de estar no ambiente escolar de maneira obrigatória. Isso justifica-se pelo fato de que a porcentagem de estudantes que apreciam as atividades feitas pelos professores é de 46,76%, o que corrobora a hipótese de que o processo ensino-aprendizagem não é feito de maneira eficaz, como informo a seguir.

Considerando o contexto desses alunos, é preciso entender que estudar, para uns, constitui-se a única forma de desvincular-se de um ambiente social violento (Maracanaú recentemente foi considerado o município mais violento do Brasil)²⁵ e, para outros, uma atividade de rotina, sem motivação. Logo, ter perspectivas de uma vida melhor torna-se bem mais difícil, embora ocorra.

O Projeto Político Pedagógico²⁶ da escola, por exemplo, afirma que:

O papel da escola está muito além de apenas preparar o estudante para o mercado de trabalho, se faz necessário atualmente preparar o estudante para exercer sua cidadania de forma crítica, reflexiva e autônoma, formando-o como um ser atuante e comprometido com a transformação da sociedade, de forma que a escola se torne mais justa e igualitária. Uma sociedade em que as pessoas possam ter melhor qualidade de vida e possam ter seus direitos respeitados, como também estejam comprometidos com os seus deveres enquanto cidadão. Despertando assim a autonomia para poder exercer sua cidadania de forma plena. (PPP, 2018, p. 6)

Todavia, esse projeto da escola não somente apresenta direitos e deveres perante a sociedade, mas também considera como a criança se sente no ambiente escolar e quais as maiores dificuldades enfrentadas nesse processo. Por meio de percentuais relativos às respostas

²⁵ Segundo informações do *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)* e do *Fórum Brasileiro de Segurança Pública*, entre os anos de 2015 e 2017, a cidade de Maracanaú foi considerada a mais violenta do Brasil, pois a taxa de mortes violentas no município é de 145,7 vítimas para cada 100 mil pessoas. Em seguida, estão as cidades de Altamira (PA), com 133,7 mortes para cada 100 mil habitantes; São Gonçalo do Amarante (RN), com 131,2; Simões Filho, com 119,9; e Queimados, com 115,6.

²⁶ Utilizei aqui o conceito de Celso Vasconcelos (2004, p. 169) cujo PPP se estrutura: “É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico pedagógico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.”. Ou seja, é o PPP que rege a escola interna e externamente, e deve ser reformulado anualmente com a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar.

dos(as) alunos(as), percebi um reflexo dessa situação no que se refere à rejeição associada ao ambiente escolar: 22,15% se sentem entediados(as); 27,69% não sabem se são bem aceitos(as) pelos(as) colegas; 15,38% vão à escola por serem obrigados(as); e 21,84% têm poucos amigos. Isto é, a partir dos resultados, evidencia-se que muitos alunos não se sentem motivados a participarem das atividades escolares elaboradas pelos professores, fato que já mencionamos aqui. Com efeito, as relações interpessoais que acontecem nas escolas interferem diretamente na aprendizagem e na forma como os alunos veem o ambiente escolar.

Aqui também cabe salientar que o sistema educacional vigente deixa margem para a desmotivação dos alunos e a visão negativa da escola. A fim de mudarmos esse quadro, é necessário criar reais condições de funcionamento, como: salas de aula com menor número de alunos; ventilação e alimentação adequadas; recurso e material didático para todos; maior tempo de permanência do aluno na escola, com atividades diferenciadas, e não somente aulas teóricas em sala de aula; melhores condições de trabalho para os servidores; e tempo para um melhor planejamento de aulas por parte dos professores. Essas atitudes colaborariam, assim, para garantir a melhoria do ensino em nossas escolas públicas. Sobre esse assunto, as DCN (BRASIL, 2013, p. 181) asseveram que:

nessa perspectiva, são também importantes metodologias de ensino inovadoras, distintas das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que, ao contrário dessas, ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas, inclusive nos campos da cultura, do esporte e do lazer. Do professor, espera-se um desempenho competente, capaz de estimular o estudante a colaborar e a interagir com seus colegas, tendo-se em mente que a aprendizagem, para bem ocorrer, depende de um diálogo produtivo com o outro.

Em consonância com o documento, é impreterível que vejamos as crianças e jovens do século XXI como protagonistas do processo de ensino. Isso é possível, sobretudo, a partir de mudanças necessárias para que a escola se torne um ambiente mais adequado e estimulante aos alunos. O documento declara ainda que “faz-se imprescindível uma seleção de saberes e conhecimentos significativos capazes de se conectarem aos que o estudante já tenha apreendido e que, além disso, tenham sentido para ele” (BRASIL, 2013, p.181). Com esses passos, contribuiremos para formar sujeitos autônomos, solidários e participantes na nossa sociedade.

Em seguida, a pergunta: “Na sua opinião, para que serve a escola?”, por ser de caráter subjetivo, possibilitou várias respostas, embora duas opções destacaram-se mais por aparecerem sempre nas explicações dadas pelos estudantes. Para 43,69% dos(as) discentes, a escola é um

espaço com a finalidade de “aprender”, sem especificações de quais seriam os conteúdos ou valores contemplados durante esse processo de aprendizagem. Entre os(as) alunos(as) com deficiência, apenas três responderam de forma semelhante que serve para aprender. Um número pouco menor de estudantes (o que representou 34,46% das respostas) respondeu que a escola serve para “estudar”. Para os(as) alunos(as) com deficiência, esses dados também se confirmam em segundo lugar, pois cinco responderam simplesmente que a escola serve para “estudar”.

Houve ainda aqueles(as) que atribuíram à escola a função de ensiná-los(as) algo, representados em 11,07% dos(as) estudantes; enquanto 5,23% acreditam que o ambiente escolar os(as) faz ter mais conhecimento ou ser mais inteligentes. De modo geral, os alunos afirmam que a escola é um local de estudo e aprendizagem, ou seja, um espaço onde encontram conhecimento.

Ademais, a escola também é identificada como um local de sociabilidade. É nesse local que muitos fazem amigos, como afirmam 5,23% dos(as) alunos(as); que buscam entretenimento (um total de 3,38% informaram que a escola serve para brincar e conversar); que sonham com a melhoria de suas condições de vida (um percentual de 7,69% disseram que a escola tem a finalidade de fazer os(as) “ser alguém na vida”); que podem ter oportunidade de emprego (4,92% responderam que a escola serve para ter um emprego); que têm uma vida melhor (2,15% que escreveram que a escola serve para ter uma vida melhor); e que acreditam que, com o estudo, poderão construir uma vida melhor (perspectiva bem caracterizada nas respostas de 13,23% dos(as) discentes). Essas várias respostas apontam para a percepção da escola como meio essencial para o sucesso pessoal. Nesse sentido, os estudantes reconhecem a relevância da escola como fonte de conhecimento e forma de progressão pessoal.

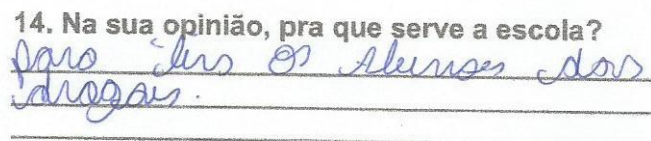
Outras respostas também chamaram a atenção na medida em que poucos(as) alunos(as), um total de 2,15%, afirmaram que a escola é um espaço onde se alimentam bem, pois, para muitos, a instituição configura-se como responsável pela primeira refeição do dia, embora saibamos da realidade das escolas públicas no país. Esse dado corrobora a constatação de que ainda necessitamos de políticas públicas que visem a acabar com a fome em nosso país, haja vista que um aluno má alimentado não se concentra e, por conseguinte, tem baixo rendimento, o que pode levar a reprovação devido a algo que independe do seu esforço particular. Sobre esse assunto, Mirna Albuquerque Frota *et al.* (2009, p. 283) sustentam que:

crianças desnutridas ou com carência alimentar possuem dificuldade de assimilação, especialmente de adquirir linguagem, tendo em vista o fato de que a fome compromete o aprendizado, que faz parte do crescimento da criança, e está relacionado a múltiplos fatores – biológico, social e afetivo, assim como o estímulo para atividades lúdicas – porém, como a brincadeira é inerente à criança, muitas vezes, desafia seu limite.

Nessa perspectiva, a má alimentação ocasiona, sim, graves consequências no desenvolvimento cognitivo dos alunos, de modo a prejudicar o aprendizado. Se a escola é, constantemente, a principal fonte de comida balanceada e apropriada para essas crianças e adolescentes, cabe à gestão pública prestar atenção a esse problema, com o propósito de trabalhar a alimentação como uma extensão da proposta pedagógica nas escolas²⁷.

Ademais, obtive com essas respostas outras afirmações a respeito da finalidade do ambiente escolar, tais como: namorar; sair das drogas; manter-se ocupado; e passar de ano. Por outro lado, encontrei também algumas considerações bem negativas, que diziam “não servir para nada” ou para “quebrar cadeiras”. Segue a resposta de um(a) desses(as) alunos(as):

Figura 26 – Resposta do(a) estudante do 9º ano B



14. Na sua opinião, pra que serve a escola?
 para tirar os alunos das drogas.

Figura 26 – Estudante do 9º ano B, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: Para tirar os alunos das drogas (sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Por meio desses resultados, depreende-se que a escola é fundamental para muitos discentes, especialmente como espaço de sociabilidade e alternativa às drogas e à violência. Outrossim, o ambiente escolar possibilita que os estudantes sejam vistos como indivíduos, e essa premissa de individualidade e identidade adquirida na escola os acompanharão por toda vida. Acerca disso, a autora Patrícia Vieira (2017, p. 68) disserta:

Tanto o aluno quanto o professor, ao se encontrarem em sala de aula, compartilham suas inscrições e subjetividades conjuntamente com os conteúdos a serem aprendidos. Há muito tempo acredita-se que nesta relação professor-alunos todos aprendem e todos ensinam. Os saberes e as tradições culturais se entrelaçam com o conhecimento, enriquecendo a rotina de sala de aula.

Logo, é primordial que a escola identifique as vozes dos sujeitos que a compõem, pois um aluno que vê a escola como um espaço para fugir das drogas está pedindo ajuda e amparo. No que concerne a esse assunto, a enfermeira doutora Tatiana Brusamarello *et al.* (2010)

²⁷ Sobre o momento da alimentação como uma extensão da proposta pedagógica, ver reportagem de Ana Luiza Basílio (2016) no site *Centro de Referências em Educação Integral*.

afirmam a relevância de um trabalho em conjunto entre os membros da comunidade escolar, os professores e a família, baseado na comunicação e na troca de experiências entre as pessoas, a fim de prevenirmos e combatermos o uso de drogas nas escolas. Elas afirmam ainda em seu estudo, elaborado com vinte e três pais de uma escola de Ensino Fundamental em Curitiba, que os responsáveis:

apontaram a escola como uma instituição de importante significado para os jovens, uma vez que constitui um espaço de socialização e de construção e exercício de sua identidade fora da família, criando condições para a produção e o acesso a novos saberes e ao conhecimento socialmente produzido. Referiram, ainda, que a escola é um espaço privilegiado para a promoção da saúde em um enfoque relacionado à prevenção ao uso de drogas, porque conta com diversos atores, como crianças, adolescentes, familiares e educadores. (BRUSAMARELLO *et al.*, 2010, p. 771)

De acordo com as autoras, é primordial visar o aluno como sujeito e agente multiplicador de conhecimentos dentro e fora do ambiente escolar. Com a ajuda de todos, podemos começar a falar mais sobre esse tema na escola e, em específico, na disciplina de História, com o intuito de convertê-la em um espaço mais acolhedor e solidário, consolidando seu papel como instituição fundamental na luta contra os graves problemas sociais enfrentados em nossas comunidades.

Seguem abaixo mais algumas considerações dos(as) alunos(as) que reclamaram relevância, como a questão 14:

Figura 27 – Resposta do(a) estudante do 6º ano A

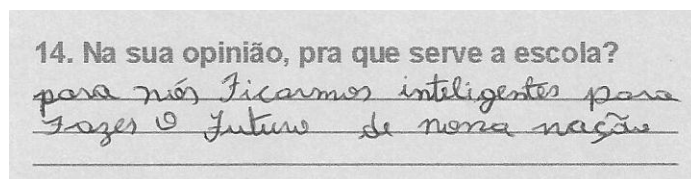


Figura 27 – Estudante do 6º ano A, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: “Para nós ficarmos inteligentes para fazer o futuro da nação (sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 28 – Resposta do(a) estudante do 7º ano A

14. Na sua opinião, pra que serve a escola?
 Pra aprender pois através
 dela é que vou conseguir
 o meu futuro.

Figura 28 – Estudante do 7º ano A, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: “Pra aprender pois através dela é que vou conseguir o meu futuro (sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 29 – Resposta do(a) estudante do 9º ano A

14. Na sua opinião, pra que serve a escola?
 Para ter conhecimentos
 para no futuro ter um
 bom emprego

Figura 29 – Estudante do 9º ano A, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: “Para ter conhecimento, para no futuro ter um bom emprego (sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 30 – Resposta do(a) estudante do 9º ano B

14. Na sua opinião, pra que serve a escola?
 torna nosso futuro brilhante
 é um caminho pra uma
 vida bem-sucedida

Figura 30 – Estudante do 9º ano B, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: “Torna nosso futuro brilhante é um caminho pra uma vida bem sucedida (sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Por conseguinte, todas as respostas acima caracterizam a escola como um espaço onde os alunos podem adquirir conhecimento e preparar-se para o mercado de trabalho, embora a instituição onde trabalho não tenha o ensino profissionalizante (é uma escola de nível fundamental). Mesmo assim, os alunos parecem acreditar que o êxito profissional está atrelado aos estudos iniciais.

No Ceará, existem várias escolas chamadas de profissionalizantes que têm como objetivo integrar o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico, a partir da oferta da educação em tempo integral aos jovens cearenses – ressalta-se que a propaganda sobre esse

modo de ensino em meu município é efetuada de maneira intensa²⁸. Como exemplo da divulgação dessa proposta, tivemos uma solenidade em alusão às conquistas da última década no Ceará no campo da Educação, realizada em 20 de março de 2018.

Na ocasião, reuniram-se diretores, professores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de Educação Profissional. Além do governador, Camilo Santana e a vice-governadora, Izolda Cela, o momento contou com a participação do secretário de Educação, Idilvan Alencar, o qual afirmou em seu discurso que: “se a gente fizesse uma enquete para saber qual política pública dos últimos três governos trouxe mais benefício para o Ceará, eu não teria dúvida de que seria a da Educação Profissional” (ALENCAR *apud* FAHEINA, *on-line*)²⁹. Por meio dessa fala, observa-se que, no campo educacional, em meu estado, as escolas profissionalizantes são a prioridade no momento, especialmente quando comparamos o número de 25 para 119 escolas em todo o Ceará, entre os anos de 2008 e 2018, com pretensões de aumento para 140 nos anos vindouros.

Como professora, incentivo aos alunos para que tenham vontade de estudar nessas escolas, para buscarem um bom rendimento e, assim, sejam selecionados, tendo em vista que, no município Maracanaú, a seleção para ter acesso a esse ensino é feita por meio de avaliação do histórico de notas dos alunos durante as séries terminais do Ensino Fundamental (séries em que eu leciono), embora não compartilhe da ideia de que as escolas profissionalizantes sejam a solução para o ensino em meu estado. Afirmo isso em razão de o processo seletivo colaborar para a manutenção de um sistema de exclusão em que somente os alunos com as melhores notas são recrutados, sem contar o fato de a proposta de ensino ser marcada pela preocupação prioritariamente voltada ao fornecimento de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Não diria de modo algum que esses estabelecimentos de ensino não têm preocupação com a formação global, cidadã e humana. Pelo contrário, eles fazem um trabalho muito qualificado. Não obstante, é fato que o acesso é muito restrito, resultando em privilégio de poucos. Nesse sentido, o problema em questão não é o aumento do número dessas escolas, e sim os governos não investirem tão fortemente na qualidade de ensino de outras escolas regulares.

²⁸ Para mais informações acerca da Educação Profissional no Ceará, conferir site da *Secretaria de Educação do Ceará* (SEDUC, 2018, *on-line*).

²⁹ Postagem publicada na página oficial do *Governo do Ceará*, em 20 de março de 2018, com o título: “Ensino profissional no Ceará: Em 10 anos, número de alunos passa de 4 mil para mais de 52 mil jovens”.

Como educadores, necessitamos de mais, por isso a imprescindibilidade de uma formação integrada atrelada às ideias de Frigotto (1999), de forma a buscar um ensino focado em múltiplas dimensões do ser humano, com necessidades materiais, afetivas, culturais e estéticas. Sobre esse assunto, a historiadora Francinne Souza (2010, p. 40) assegura que:

os conceitos de educação e trabalho devem associar-se ao ensino de maneira integrada, permitindo que tanto a escola se torne mais presente na vida dos alunos e que também contribua com uma formação mais humana para o trabalho; a escola deve fazer isso sem incorrer na dualidade (trabalho manual x trabalho intelectual) tão presente na teoria, na legislação e nas propostas pedagógicas e na prática pautada em uma quantidade significativa de cursos profissionalizantes que não superam o caráter exclusivamente técnico.

Nesse sentido, a busca por esse ensino integrado deve nortear não só a lógica do mercado empresarial, mas também a compreensão de que os homens são seres omnilaterais, fato que se faz mais condizente com a proposta defendida aqui, isto é, uma formação humana fundada nos princípios da escola única de Gramsci (1982), que propõe uma escola cujo trabalho equilibre o manual e o intelectual. Contudo, como afirma Francinne Souza (2010, p. 31), “a realidade brasileira é diferente dessas propostas, já que mantém a separação entre a formação geral e profissional”, fato que ainda estamos por superar. A autora continua essa percepção ao pontuar que:

a procura dos jovens pela educação profissional traz à tona questões, como a necessidade de se inserir no mercado de trabalho, de dar uma terminalidade para os alunos – para aqueles que não ingressarão ao ensino superior – e, sobretudo, a de pensar se a escola que temos hoje é capaz de preparar o aluno não só para que ele consiga um emprego, mas que ele tenha uma formação que lhe permita ser um cidadão. (SOUZA, 2010, p. 38)

A busca, portanto, deve ser sempre no sentido de não restringir a formação dos discentes para o mercado de trabalho, mas, sim, para ampliá-la para formar cidadãos conscientes, aptos a enfrentarem sua realidade e intervirem na sociedade em que vivem, sobretudo, pautando-se em princípios democráticos, de maneira que tenham conhecimentos escolares, profissionais, assim como vivência social e crítica. Visto que, para Francinne Souza (2010, p. 36), “o aluno que opta pela formação profissional não é mais, exclusivamente, aquele que não tem oportunidade de frequentar o ensino superior”. Dessa maneira, deve-se considerar tal modalidade de ensino e lutar para que ela seja cada vez mais estudada como saber educacional no país.

Após analisar o contexto em que vivem e estão inseridos, especialmente no que se refere à violência já mencionada, acredito que esses estudantes que confiam à escola o seu futuro

como membros da sociedade (cito o caso do(a) aluno(a) que afirma que fará o futuro da nossa nação) ou sonham, a partir dela, alcançar uma vida melhor em termos profissionais, por fim, depositam na Educação a certeza de que terão êxito nos seus objetivos. Mesmo tão novos, esperam que a Educação seja a base para uma vida melhor.

Abaixo, há um exemplo claro dessa perspectiva: um(a) estudante, em sua resposta, associa a falta de sucesso profissional à falta de escolarização ao considerar que catar latinhas seja um trabalho feito somente por pessoas que não estudam. Cabe a nós, professores, propiciar um debate em sala de aula acerca dessa temática e problematizar o porquê de situações como a analisada existirem, para que esses discursos do senso comum sejam repensados no imaginário dos nossos alunos.

Figura 31 – Resposta do(a) estudante do 8º ano A

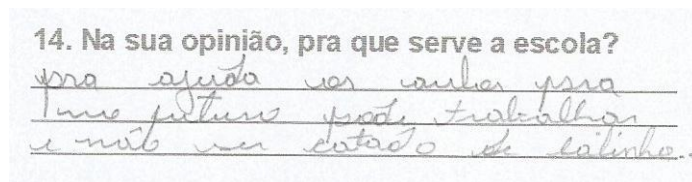


Figura 31 – Estudante do 8º ano A, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: “Pra ajuda as aulas para me futuro pode trabalhar e não ser catado de latinhas (sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Para melhor analisar o discurso desse(a) estudante, considero relevante dividir a mensagem em duas partes: a primeira, uma resposta aliada as demais, de que a escola é o espaço onde encontram conhecimentos que os ajudam a ter um emprego e a ter uma vida confortável. Esse tipo de fala está em acordo com aquilo que acreditamos ser o ideal, isto é, estudar e garantir uma melhor qualidade de vida à família a partir do esforço e mão de obra qualificada.

A segunda parte, por sua vez, contém uma comparação com catadores de latinhas e colabora com a ideia de que esses profissionais trabalham com o material porque não estudaram ou não se esforçaram o suficiente e, por isso, estão nessa profissão. Ou seja, conforme o discurso do(a) estudante, quem não estuda, vira catador, em uma perspectiva que desqualifica e desvaloriza esses profissionais, à medida que o(a) aluno(a) não quer para si. Cabe ressaltar que essa é uma das profissões que mais ajuda a reciclar resíduos sólidos e, conseqüentemente, contribui para proteger o meio ambiente, no entanto muitos desses trabalhadores não têm apoio do poder público, outros vivem em situação de rua, o que certamente coopera com o reforço de estereótipos negativos.

Ademais, é essencial destacar, no que se refere aos catadores, que vivemos em uma sociedade capitalista que os ilude e os faz crer que a condição de “catador” não ocorre por conta da própria organização desse sistema, mas tão somente por conta do fracasso individual. Por isso, é urgente um debate constante, dentro e fora de sala de aula, a fim de habilitar os alunos a elaborarem um pensamento crítico acerca dessas questões econômicas e sociais. Seguindo com as análises das respostas, há mais algumas para explanação:

Figura 32 – Resposta do(a) estudante do 9º ano B

14. Na sua opinião, pra que serve a escola?
 Para ajudar as crianças e os adolescentes
 a uma coisa a mais: a educação, por que o
 mundo afora não ajuda em nada.

Figura 32 – Estudante do 9º ano B, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: “Para ajudar as crianças e os adolescentes a uma coisa a mais: a educação, por quê o mundo afora não ajuda em nada (sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 33 – Resposta do estudante cego do 8º ano A

14. Na sua opinião, pra que serve a escola?
 para estudar e pra
 ganhar bolsa escola

Figura 33 – Estudante cego do 8º ano A, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: “Para estudar e ganhar bolsa escola (sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 34 – Resposta do(a) estudante do 8º ano A

14. Na sua opinião, pra que serve a escola?
 Possivelmente para continuarmos seguindo
 o padrão imposto pela sociedade

Figura 34 – Estudante do 8º ano A, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: “Possivelmente para continuarmos seguindo o padrão imposto pela sociedade (sic)”

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 35 – Resposta do(a) estudante do 9º ano C

14. Na sua opinião, pra que serve a escola?
 Pra aprender muito mais, além da aprendi-
 zagem que recebemos em casa quando eramos
 pequenos.

Figura 35 – Estudante do 9º ano C, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: “Pra aprender muito mais, além da aprendizagem que recebemos em casa quando eramos pequenos. (sic)”

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 36 – Resposta do(a) estudante do 9º ano B

14. Na sua opinião, pra que serve a escola?
 Pra dificultar nossa
 infância e nos impedir de dormir e pra gente aprender.

Figura 36 – Estudante do 9º ano B, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: Pra dificultar nossa infância e nos impedir de dormir e pra gente aprender. (sic)”

Fonte: Arquivo pessoal.

Evidentemente, as explicações dadas por esses alunos são bem diversificadas. Primeiro, o aluno com deficiência visual que se identificou no questionário afirma que a escola serve: “para estudar e ganhar bolsa família”. A partir dessa consideração, pressupõe-se que esse aluno tem uma condição financeira bem difícil que o habilita a receber auxílio do governo para complementar a renda familiar. Em contrapartida, ele parece realmente está empenhado em seus estudos, além de demonstrar talento para as artes, por exemplo, toca teclado e sempre canta nas apresentações da escola, como também fora dela, sendo convidado para se apresentar em eventos de Maracanaú e outros municípios.

Além disso, é um dos alunos mais assíduos e comprometidos. Interage com os colegas, apresenta seminários, estuda conteúdos sempre com antecedência, debate as atividades propostas e problematiza os conteúdos da melhor forma possível dentro de suas limitações. Para isso, a escola e os professores fizeram adaptações, tais como audiodescrições de textos, imagens e atividades avaliativas. Soma-se o fato de que o livro que ele utiliza foi adaptado pela professora do AEE e traduzido em Braille, a fim de garantirmos sua aprendizagem e colaborarmos para seu desenvolvimento social e cognitivo.

De acordo com o(a) aluno(a) do 8º A, que vê a escola como um lugar que impõe regras, é fundamental, antes, refletir um pouco sobre esse papel da escola como normatizadora e disciplinadora; lugar onde as crianças e jovens nem sempre se sentem confortáveis e acolhidos.

Sobre esse assunto, os autores Gabriela Salomão Alves Pinho, Helen Barbosa Alves Ribeiro e Rodrigo Ramos de Souza (2009, p. 257) dissertam:

A instituição de ensino é uma instituição de poder que cria, através de táticas de manipulação, crianças sem liberdade, submissas, disciplinadas e medrosas. O aluno não possui liberdade diante de tanto poder que o atravessa. E é esse excesso de poder sobre as crianças que as impessoaliza. Não há espaço para a diversidade e para a liberdade em sala de aula, as quais são de extrema importância para a formação do homem – um homem, cumpre lembrar, que pensa e que também sente. Há uma submissão construída, uma impessoalidade adquirida e uma opressão generalizada que fazem parte do meio escolar e que irão marcar a criança em sua vida.

A escola, na visão dos autores, seria fundamentalmente um espaço normativo onde as diferenças ou qualquer mudança a um padrão pré-existente podem levar o aluno a ser caracterizado como indisciplinado ou com problemas de aprendizagem, que necessita de um acompanhamento médico e psicológico. Se esse espaço busca determinada ordem ou disciplina, terá poucas chances de se converter em um ambiente acolhedor onde as diferenças sejam vistas de modo positivo e a igualdade seja compreendida como a existência de uma pluralidade de sujeitos.

Como professores, devemos problematizar essa temática e buscar soluções para tornar a escola um lugar agradável aos estudantes, de maneira que a diversidade seja reconhecida e valorizada. Por isso, precisamos estar em constante alerta aos princípios defendidos pela legislação educacional e pelas políticas públicas, com o propósito de que a escola se torne um espaço efetivamente favorável à formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a defesa de uma sociedade diversa e multicultural.

A seguir, ao analisar a resposta do(a) aluno(a) do 9º ano C, que diz que a escola serve para “aprender muito mais, além da aprendizagem que recebemos em casa quando éramos pequenos (sic)”, percebi que ele(ela) diferencia a educação que recebe na escola da educação que é associada aos pais durante o convívio familiar. Isso é fundamental. A escola é um espaço de formação cidadã, um local onde os conteúdos específicos são explorados de maneira a ensinar o aluno a ver o mundo de maneira distinta, isto é, um ensino comprometido que resulte no respeito e valorização da diversidade.

Uma das respostas negativas que tive foi a do(a) aluno(a) do 9º ano B, que considera que a finalidade da escola é “dificultar nossa infância e nos impedir de dormir e pra gente aprender (sic)”. Embora ele(ela) afirme que a instituição tem a função de fazê-lo(la) aprender, também deixa bem claro sua preferência por dormir e ter uma infância onde o ambiente escolar não estivesse incluído. Por meio dessa contestação, retomo a discussão anterior no que se refere

à desmotivação dos alunos com o sistema educacional e suas particularidades. Assim como essa opinião, observo outras respostas com esse tom de que a escola serve para “quebrar cadeiras e pichar a sala” ou que não agrega nada. Isso é reflexo do que vivenciamos no chão das salas de aula cotidianamente, e só pode ser modificado com apoio de toda a comunidade escolar.

Esse tipo de fala está relacionado à dificuldade da escola de compreender a cultura juvenil e de entender o aluno em seu contexto de jovem dentro da sociedade. Acerca dessa temática, a doutora em educação Luiza Mitiko Yshiguro Camacho (2004, p. 338) expõe:

A escola, portanto, ignora o aluno enquanto um sujeito social e, acima de tudo, o desconsidera um jovem que se constitui num sujeito de direitos. E os jovens alunos demonstram que têm consciência desta realidade ao expressar um negativismo, uma falta de perspectivas para o futuro e uma relação burocrática com a escola.

Nesse sentido, a escola como uma instituição tradicional nem sempre está aberta a conceber o aluno como um sujeito que possui identidade, que deve ter sua vida social levada em consideração. Pelo contrário, essa perspectiva, muitas vezes, é traduzida em negatividade e desmotivação por parte dos estudantes. A autora ainda nos diz que:

se a escola não vê o aluno como jovem, ela não reconhece o direito dele à moratória, seja ela social ou vital. E daí decorre uma verdadeira intolerância da instituição e de seus representantes às condutas eminentemente juvenis. Para contornar tal situação, as novas gerações acabam construindo estratégias: dentro dos limites do espaço escolar se expressam como alunos na presença dos adultos e como jovens nas suas relações de sociabilidade com seus pares. (CAMACHO, 2004, p. 340)

O não entendimento do aluno como jovem dificulta o diálogo entre os membros da comunidade escolar, caracterizando conflitos de toda ordem e produzindo falas generalizadas e estereotipadas com relação aos estudantes. Isso reforça a necessidade de uma mudança de mentalidades no contexto em questão, possibilitando o reconhecimento à condição de jovem como inerente à condição de aluno. Tudo isso para que alcancemos o que Camacho (2004, p. 338) chama de “visibilidade da juventude no espaço escolar”, ou seja, a transformação de nossos alunos em jovens alunos. Para finalizar essa etapa de análises, há duas respostas a mais:

Figura 37 – Resposta da estudante surda do 8º ano A

14. Na sua opinião, pra que serve a escola?
 Escola é importante por que ensina
 respeitar as diferenças, crianças,
 surda, gestão

Figura 37 – Estudante surda do 8º ano A, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: Escola é importante por que ensina respeitar as diferenças, crianças, surda, gestão. (sic)”.

Figura 38 – Resposta do(a) estudante do 7º ano B

14. Na sua opinião, pra que serve a escola?
 PARA FORMAR CIDADÃOS
 TRABALHADORES

Figura 38 – Estudante do 7º ano B, Fundamental II – Pergunta: Na sua opinião, pra que serve a escola? Resposta: Para formar cidadãos trabalhadores. (sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Percebi, na resposta da aluna surda, a qual se identificou, a importância da escola atrelada ao respeito às diferenças. No contexto de uma escola inclusiva, a inclusão deve ser responsabilidade de todos, por isso a menção das palavras “crianças”, “surda” e “gestão” é significativa para indicar que essa relação deve acontecer em todos os momentos e com todos os membros da comunidade escolar. Sobre esse assunto, Augusto Galery (2017, p. 38) afirma que a:

Educação Inclusiva é um esforço de todos – estudantes, educadores, gestores, governantes etc. – para garantir à coletividade acesso e permanência em uma escola de qualidade, promovendo a equidade e o respeito às diferenças e garantindo que todos os estudantes possam estudar juntos sem sofrer discriminação, independentemente de sua condição.

Nesse sentido, é imprescindível o esforço coletivo em tornar a escola um espaço que combate à exclusão e busca a igualdade como base de qualquer processo educacional, haja vista que incluir significa garantir direitos que já existem a partir da legislação e, principalmente, que estejam associados à criação de cidadania para todos.

Na fala do(a) aluno(a) do 7º ano B, o que totaliza um de três questionários a retratar a escola como responsável por formar “cidadãos trabalhadores”. O discurso que está atrelado a essa fala diz respeito ao que eles acreditam ser cidadania: ter um trabalho, um salário bom e

uma vida digna, aspectos correlatos daquilo que almejam, em uma perspectiva de sucesso individual.

Por conseguinte, para esses adolescentes, vindos de família com condições financeiras precárias e em meio à violência e ao descaso por parte dos governantes, ter um trabalho ou alcançar êxito profissional, com certeza, assegura a condição necessária para se tornar cidadão. Embora nem sempre seja da maneira que esperamos, sem dúvida esses alunos têm uma percepção crítica sobre a vida escolar e sobre a vida em sociedade. Logo, por meio da pressuposição de seus conhecimentos prévios ao ensino de História, pretendo promover uma Educação Inclusiva feita no chão da sala de aula.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE HISTÓRIA

“Incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos e sem barreiras”.
(MANTOAN, 2015, p. 59)

Quando falo em inclusão, sem querer ser redundante, entendo que não basta incluir, mas, sim, promover mecanismos para que as diferenças sejam aceitas pela comunidade escolar, proporcionando um trabalho que envolva de fato o coletivo, tanto no que diz respeito à infraestrutura, quanto às ideias e práticas existentes nas escolas. Por isso, é necessário compromisso com o trabalho coletivo, sobretudo preparo, incluindo formação acerca de temas e planejamento prévio de atividades que possam ser realizadas por cada componente curricular.

Além disso, é imprescindível, também, melhor qualificação de profissionais, adaptação de escolas e a conscientização de alunos acerca da importância de valorizar as diferenças e pluralidades existentes dentro do ambiente escolar. Nessa perspectiva, a inclusão será, continuamente, a escolha por uma educação mais democrática, diversificada e adequada ao ambiente social, como também escolha por desconstruir paradigmas e priorizar a cidadania plena dos indivíduos, movimento sem o qual não alcançaremos uma cultura livre de preconceitos.

No entanto, alguns problemas ainda impedem que isso aconteça plenamente, como a ausência de formação nas universidades, e fora delas também, o que colabora para a não execução do processo de inclusão nas escolas, como as leis e a sociedade exigem. Nos cursos de licenciaturas, por exigência da Lei da Libras (BRASIL, 2015), o currículo foi modificado, porém trouxe somente a inclusão da disciplina, obrigatória em todos os cursos. Contudo, o que acontece com esses estudantes de graduação que não terão contato com as teorias acerca dos sujeitos com necessidades educacionais especiais que não são contempladas no currículo? Prima-se, então, pela oferta de disciplinas adequadas à formação desses profissionais, a fim de viabilizar a Educação Inclusiva para todos os alunos com necessidades especiais, visto que somos nós, professores, os agentes pedagógicos em contato direto com os estudantes, responsáveis por sua formação.

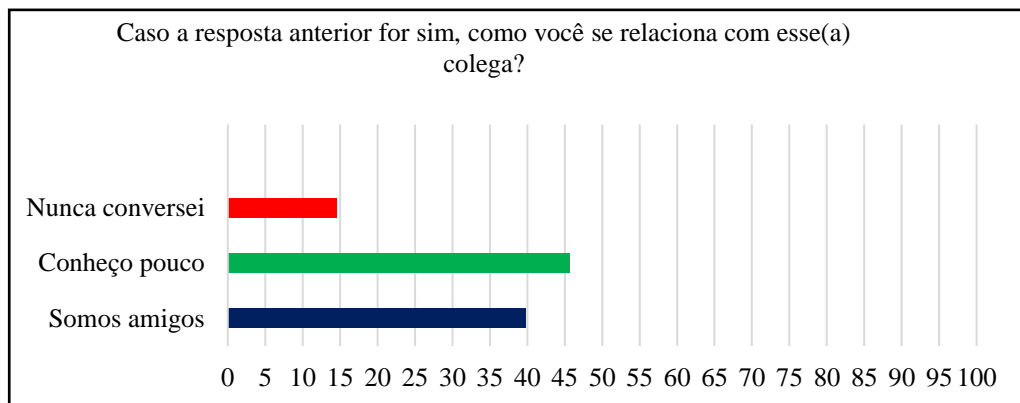
Para pautar nossas reflexões sobre os aspectos aos quais ainda precisamos avançar, discuto as interações existentes na escola e como essas relações interferem no ambiente escolar, potencializando ou dificultando a relação com a diferença.

3.1 Relação entre os alunos

Para o início da discussão, utilizo as indagações número 10 e 11 do questionário. A primeira, uma pergunta objetiva, com respostas previamente elaboradas – faz parte de uma complementação da pergunta anterior, também objetiva, de número 9 – versa sobre o relacionamento dos(as) alunos(as) e dos(as) colegas com deficiência: “Há colegas com necessidades especiais na sua turma?”. Essas respostas já foram discutidas, contudo, aqui, cabe aprofundar o resultado da questão seguinte de número 10, conforme se segue.

A questão 11, por sua vez, versa sobre a opinião dos alunos sobre as brincadeiras dos colegas em sala de aula. Por ser uma pergunta mais subjetiva, abriu margem para várias possibilidades de respostas; logo, analisarei as mais recorrentes. Segue abaixo o gráfico que corresponde às respostas de todos os alunos referente à pergunta número 10:

Figura 39 – Gráfico pergunta número 10



Fonte: Arquivo pessoal.

Conforme o gráfico acima, existe pouca interação entre os alunos sem deficiência e os colegas que são o público da Educação Especial. Como mencionado no primeiro capítulo, essa falta de interação revela que, mesmo havendo contato com esses alunos, há fragilidades no estabelecimento de uma comunicação mais efetiva entre os dois grupos. Sendo assim, podem surgir casos que caracterizam o bullying a esse público em especial, que é mais propenso a essa prática social por “terem características diferentes dos outros e se encontrarem desprotegidas pela falta do círculo de amizade, sendo, portanto, menos inclusas do que deveriam” (DIAS; PINGOELLO, 2016, p. 43).

Dessa forma, infere-se alguns aspectos que oportunizaram esse afastamento e, consequente, o bullying aos colegas com deficiências. Ao tratar dessas atitudes pouco amistosas

com relação aos alunos com necessidades especiais, Laís Pinheiro de Menezes (2011, p. 33) reitera que “tais comportamentos podem ser motivados pela falta de informação sobre as deficiências (sejam elas físicas ou intelectuais), bem como pelo preconceito que as crianças/adolescentes já adquirem em casa e trazem para o ambiente escolar”.

Portanto, fatores como os apresentados a seguir – desinformação acerca das deficiências e suas especificações; presença de pessoas especializadas (chamadas de cuidadores) sempre por perto dos alunos com deficiência, o que pode causar timidez nos outros colegas para um maior contato; falta de assuntos em comum que possibilitem uma conversação maior; ou preconceito que existe antes mesmo da presença no ambiente escolar – favorecem para que haja um distanciamento entre os alunos. Conseqüentemente, colaboram para que os casos de violência física e mental ocorram com frequência. Acerca dessas premissas, as autoras Fabiana Bruna Gozer Dias e Ivone Pingoello (2016, p. 41) informam que:

as crianças com deficiência que sofrem bullying, bem como a própria discriminação e preconceito na escola, são excluídas da interação social com os outros alunos, o que prejudica seu desenvolvimento e sua aprendizagem, e o que acaba caracterizando a inclusão excludente. A escola é responsável por essa mediação do processo de desenvolvimento dos indivíduos, tornando-se por esse motivo, necessário que professores, bem como toda a equipe, saibam identificar o bullying escolar e planejar formas de prevenir essa violência contra esses alunos.

Quanto à responsabilidade da escola como espaço de difusão de informações sobre as deficiências, ressalta-se, na instituição onde atuo, a ajuda e o apoio do núcleo de AEE para que seja possível maior interação, tendo por base o esclarecimento. Esses profissionais especializados também orientam palestras, semanas pedagógicas e seminários tanto para os estudantes, quanto para a comunidade escolar, de modo a tornarem acessíveis conhecimentos acerca dos diversos tipos de deficiências e carências educacionais especiais, possibilitando debate sobre uma alternativa viável para a interação entre os diferentes tipos de sujeitos, ainda que careça de mais intensificação a fim de que os dados do gráfico acima sejam satisfatórios no que tange à inclusão de fato.

Acerca da importância de se prestar esclarecimentos, durante o ano letivo são feitas algumas intervenções (palestras, filmes didáticos etc.) a serem debatidas com os alunos e com toda a comunidade escolar, em sala de aula e fora dela, com temáticas sobre os tipos de deficiência, por exemplo: a Semana de sensibilização e de respeito às diferenças (que acontece sempre no início do ano letivo); o Dia Mundial de Conscientização do Autismo (2 de abril); a Semana do Autismo (eventos dedicados à informação e socialização sobre essa deficiência); o Setembro Azul (mês dedicado à conscientização acerca da surdez e suas características, com

atividades diversas em toda a escola); o Dia Nacional do Surdo (26 de setembro); Desfile do Rei e da Rainha surdos. Abaixo, segue um exemplo de intervenção realizado no pátio da escola em alusão ao Setembro Azul (mês dos surdos)³⁰:

Figura 40 – Painel no pátio da escola sobre Setembro Azul



Fonte: Arquivo pessoal.

A escola também conta com a presença de cuidadores³¹ cujo trabalho essencial é garantir a acessibilidade aos alunos que possuem determinadas deficiências, tais como: autismo, síndrome de Down, TGD (transtorno do desenvolvimento global), deficiência física e mental. Saliento que esses quadros mais graves carecem de uma pessoa especializada, a fim de dar suporte físico e zelar pela vida desses sujeitos e dos colegas. São assim chamados os profissionais de apoio que cuidam dos alunos com deficiência no município de Maracanaú e são orientados e acompanhados pela secretaria de educação, AEE e gestão escolar. São responsáveis por acompanhar os alunos em todos os ambientes da escola onde a sua presença for necessária, incluindo o cuidado com as necessidades básicas dos estudantes. Ressalta-se que eles são responsáveis pelo auxílio na promoção da autonomia, e não pelo aumento da dependência. Além disso, eles não podem elaborar atividades pedagógicas e escolares, não assumem a responsabilidade pelo ensino do estudante com deficiência e não atuam com o estudante separado da sua turma.

Não há documentos legais que exijam formação específica para essa profissão, em geral são pessoas que possuem o nível médio ou estão em processo de formação em nível superior,

³⁰ Para saber mais informações sobre os eventos, projetos e palestras que acontecem na escola, ver o *Facebook* da instituição, disponível em: <https://www.facebook.com/emefdepjose.rodrigues>. Acesso em: 19 out. 2019.

³¹ Em outros municípios, podem ser chamados de facilitadores.

cabe a cada município determinar os critérios necessários para atuar como profissional de apoio e alguns oferecem formação continuada e outros não.

Nesse sentido, são encarregados pela higiene, alimentação e locomoção dos estudantes com deficiência que têm dificuldades nesses aspectos. Ressalto, entretanto, que não são todos os alunos com deficiência que têm cuidadores, somente os casos específicos. A presença dos profissionais deve facilitar a locomoção e socialização desses indivíduos, de modo a propiciar sua interação com os demais colegas e a adequar a convivência diária dos alunos com deficiência ao ritmo e à rotina da sala de aula, para tanto atuam em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições privadas ou públicas³².

Aos professores, cabe tornar possível, pelo menos dentro de sala, por meio do planejamento de atividades didáticas, a comunicação dos alunos. Todavia, infelizmente, nem todos os profissionais estão preparados para esse contato diário com os estudantes com deficiência. Para a autora Laís Pinheiro de Menezes (2011, p. 27),

o maior problema tem sido a questão da formação dos professores, tanto para a formação inicial quanto a continuada, é necessária a efetivação da capacidade de transformação da prática pedagógica dos professores para que haja uma melhora na qualidade da educação que privilegie todos e não apenas uma pequena parcela da comunidade escolar.

Em minha prática pedagógica, é muito comum a realização de trabalhos em grupos com a finalidade de debater determinados assuntos; seminários elaborados pelos próprios alunos e expostos em sala de aula. Uma das atividades destaques é a apresentação do alfabeto da Libras pelos alunos surdos aos demais estudantes, para que depois tentem se comunicar por meio da língua, inclusive na exposição de suas temáticas. Momentos como esse proporcionam interação entre todos, sobretudo quando há parceria com os professores do AEE para atividades inclusivas em projetos da escola (que podem envolver alunos com e sem deficiência).

Por conseguinte, essas ações cooperam para uma relação dialógica entre os alunos. Mais que isso, cooperam para esse paradigma de segregação diminuir, pois estimula práticas de comunicação e integração que valorizam as diferenças e promovem o respeito, a solidariedade e a empatia, atitudes/valores que devem ter espaço cada vez maior no chão da sala de aula. Assim sendo, procurei seguir esses mesmos objetivos na composição do produto a ser exibido mais adiante.

³² Para mais informações, conferir a dissertação de Mariana Moraes Lopes: *Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar* (2018).

No que se refere ao combate ao preconceito, infelizmente, ainda há resistência dentro das escolas, embora seja um espaço que, em teoria, deve valorizar as diferenças e possibilitar troca de aprendizado e experiências. Na maioria das vezes, é na escola onde vários alunos se sentem tristes e magoados devido às diferenças. Essa contradição impossibilita, muitas vezes, o convívio harmônico e saudável entre os indivíduos, e inclui os professores em uma situação cada vez mais difícil com relação aos que praticam atos intolerantes. Retoma-se, novamente, o dever constante da escola, sobretudo do professor, de criar e incentivar a empatia nesse ambiente, com o objetivo de construir valores que sejam suporte para que as diferenças não excluam, mas possibilitem a convivência respeitosa.

De modo a repudiar esses atos, a escola pune com suspensões, transferências e expulsões, no entanto até que ponto o aluno que foi punido realmente arrependeu-se do ato que praticou? Em contrapartida, mais que punir, é importante transformar a realidade desses alunos com informação e formação. Devemos cada vez mais acreditar que a inclusão é possível, por isso buscar combater as injustiças sociais, como também a exclusão, proporcionando a cultura de paz no ambiente escolar. Contudo, ainda estamos bem distantes disso, mesmo em uma escola inclusiva, haja vista as diversas respostas dos alunos ao questionário.

É o que se pode constatar, por exemplo, a partir da questão 11: “Quanto às brincadeiras que os colegas fazem com você, explique quais você adora e quais você não gosta”. De caráter subjetivo, a pergunta abre espaço para que os estudantes expressem seus gostos e desgostos em relação ao cotidiano da escola e aos colegas no ambiente escolar. Dito isso, obtive alguns resultados interessantes. Entre as respostas positivas, a maioria dos alunos, incluindo os que têm deficiências, afirma gostar de correr, conversar, ir à biblioteca, contar piadas e adivinhações, como também brincar de “pega-pega”, UNO, futebol, jogos de tabuleiro e detetive.

O que mais nos chamou atenção, no entanto, foram comentários acerca do que não gostam na escola, tendo em conta que muitos(as) alunos(as) foram bastante incisivos(as) em afirmar que existem bastantes agressões físicas e psicológicas, isto é, ações que caracterizam o bullying. A maior parte dos(as) alunos(as) também cita o uso de apelidos maldosos como algo negativo nesse convívio, assim como o emprego de expressões chulas (palavrões) em sala de aula e fora dela; fofocas; a prática de esconder materiais escolares dos colegas, e o uso indevido de bolinhas de papel. Segue abaixo alguns dos exemplos que mais chamou a atenção:

Figura 41 – Resposta do estudante surdo do 6º D

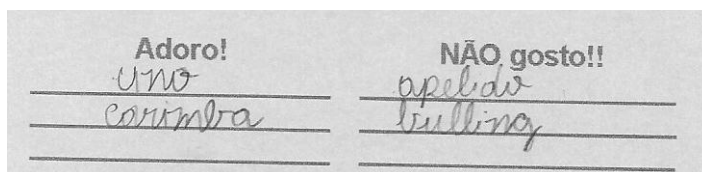


Figura 41 – Estudante surdo do 6º ano D, Fundamental II – Pergunta: Quanto às brincadeiras que os colegas fazem com você, explique quais você adora e quais você não gosta. Resposta: “Adoro: Uno, carimba; Não gosto: apelido e bulling (sic.)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 42 – Resposta do estudante cego do 8º A

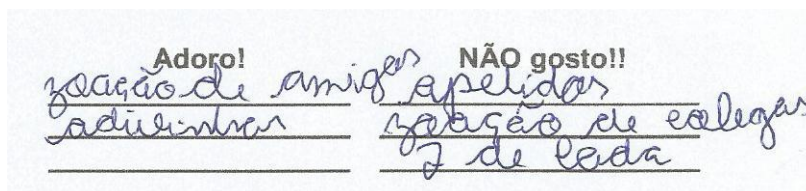


Figura 42 – Estudante cego do 8º ano A, Fundamental II – Pergunta: Quanto às brincadeiras que os colegas fazem com você, explique quais você adora e quais você não gosta. Resposta: Adoro: “zoeira de amigos, adivinhar (sic)”; Não gosto: apelidos, zoeira de colegas e 2 de cada(sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 43 – Resposta do estudante surdo do 8º B

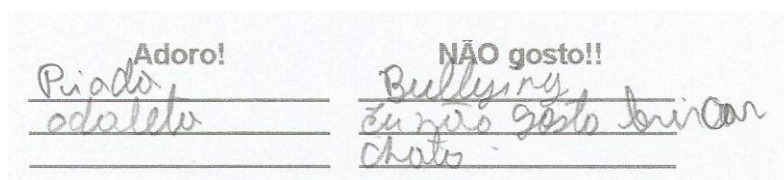


Figura 43 – Estudante surdo do 8º ano B, Fundamental II – Pergunta: Quanto às brincadeiras que os colegas fazem com você, explique quais você adora e quais você não gosta. Resposta: Adoro: “piada, adoleta (sic)”; Não gosto: bullying, eu não gosto brincar chato(sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 44 – Resposta do estudante autista do 8º A

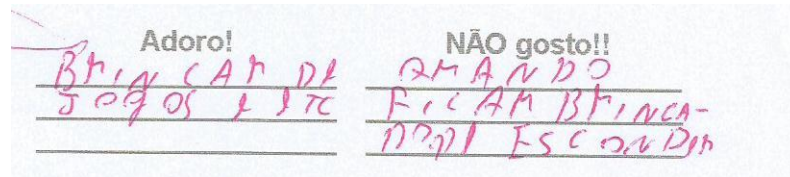


Figura 44 – Estudante autista do 8º ano A, Fundamental II – Pergunta: Quanto às brincadeiras que os colegas fazem com você, explique quais você adora e quais você não gosta. Resposta: Adoro: “brincar de jogos, etc”; Não gosto: “quando ficam brincando de esconder (sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 45 – Resposta do estudante surdo do 8º C

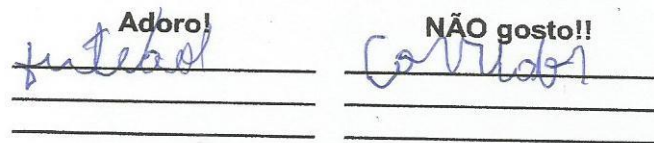


Figura 45 – Estudante surdo do 8º ano C, Fundamental II – Pergunta: Quanto às brincadeiras que os colegas fazem com você, explique quais você adora e quais você não gosta. Resposta: Adoro: “futebol”; Não gosto: “corredor (sic)”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Essas cinco respostas registram alguns aspectos relevantes, tais como a agressão física e psicológica, com o uso de apelidos maldosos; as brincadeiras de “2 de cada” (na qual todos da sala podem bater no(na) colega que não fizer o que eles querem) e “corredor” (geralmente na hora do intervalo os alunos fazem um corredor, e quem passa por ele leva empurrões e batidas na cabeça); além de “zoeiras” (que caracterizam brincadeiras cujo foco são as deficiências) e a prática de esconder os materiais escolares dos alunos. Esses registros indicam, claramente, práticas de violência que não deveriam acontecer no ambiente escolar e, por conseguinte, apontam para a necessidade de combater esse tipo de comportamento, repudiando, com rigidez, formas de preconceito por meio da construção de conhecimentos e da aprendizagem de valores.

Como educadores, precisamos estar atentos e reconhecer que a violência nas escolas vem se acentuando. Sejam físicos, sejam simbólicos, o bullying e o cyberbullying sofridos por alguns adolescentes durante o Ensino Fundamental podem trazer sérias consequências psicológicas para o desenvolvimento das vítimas, e, entre os alunos com deficiência, essas práticas são mais comuns, muitas vezes, devido ao realce de necessidades individuais,

tornando-os mais vulneráveis a esses ataques. Sobre esse assunto, o psiquiatra da infância e adolescência, Dr. Gustavo Teixeira (2011, p. 19), teoriza:

O bullying pode ser definido como o comportamento agressivo entre estudantes. São atos de agressão física, verbal, moral ou psicológica que ocorrem de modo repetitivo, sem motivação evidente, praticados por um ou vários estudantes contra outro indivíduo, em uma relação desigual de poder, normalmente dentro da escola. Ocorre principalmente em sala de aula e no horário do recreio.

Dito isso, gostaria de ressaltar que não podemos generalizar todos os atos de vitimização de crianças e adolescentes como bullying, pois existem características específicas para as práticas que recebem tal conceituação. Ainda é difícil nas escolas reconhecermos que determinadas condutas existem e que o professor, junto com a equipe escolar, pode e deve identificar os agressores, para assim tomar providências a fim de que esses atos sejam prevenidos e combatidos, e vítimas sintam-se seguras em frequentar a escola e assumir sua identidade. Sobre esse assunto, especificamente em relação às crianças com deficiência, as autoras Fabiana Bruna Gozer Dias e Ivone Pingoello (2016, p. 51) dissertam:

Essa experiência de violência impede que a criança com necessidades educacionais especiais perceba todo seu potencial de aprendizagem, pois estará com a atenção voltada para a defesa das agressões. Essas crianças são mais vulneráveis a esse tipo de violência, porque não correspondem aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade, do belo, forte e perfeito. Esse fenômeno priva essas crianças de seus direitos fundamentais, a educação de qualidade e vida digna, e ainda torna a escola um ambiente inseguro, culminando na evasão escolar destas. Conclui-se que os alunos com necessidades especiais que são incluídos no ensino regular, na verdade se deparam com atitudes preconceituosas e violentas, de pessoas que não aprenderam ainda a conviver com as diferenças, que os leva ao isolamento, rejeição e exclusão das interações sociais, destruindo todo o processo de inclusão que se pretende efetivar.

Logo, a obrigação dos profissionais, como membros da comunidade escolar, é impedir esse tipo de violência, a fim de que os sujeitos envolvidos nesses processos se sintam seguros de trazer ao conhecimento dos professores e coordenadores os fatos que acontecem nos espaços escolares, de modo a contribuir para uma prática pedagógica mais adequada com relação ao tratamento do assunto em questão. Para isso, faz-se urgente que os membros da comunidade escolar tenham formação necessária para lidar com essas situações, especialmente com os alunos com deficiência, para que utilizem os termos adequados e possam viabilizar a comunicação direta a essas crianças, cujo acesso aos direitos de cidadania depende da valorização da diversidade nas escolas.

Em Maracanau, no dia 28 de fevereiro de 2019, houve uma palestra do promotor de Justiça Hugo Mendonça, coordenador do Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude

(CAOPIJ), do Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE), que deu início aos trabalhos da Célula Municipal de Mediação Escolar de Maracanaú, criada a partir da assinatura do Acordo de Cooperação Técnica do projeto “Implantação da Mediação Escolar”, firmado entre o MPCE, a Vice-governadoria, a Secretaria da Educação do Estado (Seduc) e a Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú, com o objetivo de combater os casos de bullying nas escolas do município³³. A Célula de mediação de conflitos é composta por três profissionais responsáveis por identificar e mediar casos de violência e demais problemas do ambiente escolar.

Também tivemos, ao longo do referido ano, um curso de Mediação Escolar com gestores gerais, coordenadores pedagógicos, coordenadores financeiros e secretários escolares. O curso foi dividido em três módulos: o primeiro aborda o conflito e como ele se manifesta na escola; o segundo aborda a metodologia de ciclo de construção de paz que desenvolve o diálogo na escola; e o terceiro aborda a mediação, em que consiste as etapas para sua efetivação, de modo a aprender como realizar a mediação na escola, com alunos, professores e comunidade escolar³⁴.

Em suma, o desafio apresentado aqui é utilizar essas iniciativas para que todos os membros da comunidade escolar possuam formação adequada e, assim, situações descritas pelos alunos nos questionários sejam efetivamente solucionadas por meio de uma educação que integre todos os alunos e que tenha como objetivo o respeito às diferenças, com o intuito de garantir os direitos, conforme o que consta na Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001). Esse documento diz que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001, *on-line*).

Para finalizar a análise dessa pergunta, trato de mais três respostas que permitem debater sobre o preconceito ainda mais:

³³ Notícia retirada da página do *Ministério Público do Estado do Ceará* (2019).

³⁴ O curso realizado pela Secretaria de Educação de Maracanaú resultou em implantações de células de mediação nas 88 escolas do município, propiciando uma iniciativa de melhorar a violência física e mental e a caracterização do bullying nas escolas maracanauenses (SECRETARIA, 2019). No caso de Fortaleza, também há iniciativas de formações que tematizam o combate ao bullying, como o projeto “Diálogos Socioemocionais”, que acontece em turmas de 6º ano de 105 escolas, envolvendo 1.080 professores no trabalho com a proposta. Para mais informações, conferir a página do *Instituto Ayrton Senna* (CEARÁ, 2018).

A respeito das considerações, as alunas em questão identificaram-se no questionário, por isso é possível saber quem são. As suas falas são bem contundentes ao afirmarem, cada uma a seu modo, que sofrem discriminação por parte dos outros estudantes pelo fato de serem alunas com deficiência. Quando imitam o seu jeito de falar (habilidade que desenvolve com dificuldade, ao produzir sons bem diferentes do habitual, visto que é surda), a aluna do 8ºA sente-se muito triste; a aluna do 6ºB, também surda, explicita que o que mais a machuca são os ouvintes não quererem brincar com ela; por sua vez, a aluna do 6ºA, que é portadora de deficiência física, reclama de quando os meninos fazem brincadeiras pelo fato de a estudante utilizar cadeira de rodas, problema que a magoa demais.

Desse modo, a partir da análise dos relatos, é possível inferir que a maioria dessas situações ocorre no intervalo, momento em que os alunos normalmente ficam livres e não têm uma supervisão rigorosa. Essas meninas nos mostram o quanto, em alguns momentos, a escola ainda pode ser um espaço excludente para quem é diferente, mesmo dentro de uma escola considerada inclusiva. O momento de lazer, contraditoriamente, é o período em que se sentem mais excluídas e sofrem preconceito, provavelmente porque, em minha escola, temos poucas pessoas encarregadas de supervisão das atividades recreativas. Isso mostra que a inclusão no espaço físico não assegura que haja um ambiente seguro e acolhedor para essas crianças, sendo necessário, portanto, uma mudança de paradigmas.

As crianças que praticam tal ato, como afirma a aluna surda do 6º ano B, são ouvintes, ou seja, não possuem deficiências, e isso colabora para que as diferenças sejam cada vez mais ressaltadas de maneira negativa. Em sala de aula, os professores são orientados pela gestão para que não haja tolerância com relação ao bullying na escola. Quando são verificadas tais ações, os indivíduos que as praticaram sofrem advertência e punição e, dependendo do caso, a família também é chamada para ajudar resolver a situação. Existe um trabalho coletivo por parte dos membros da comunidade escolar de sensibilização, com reuniões escolares, palestras e folders informativos para que essas situações sejam modificadas. Nesse sentido, acredito que já podemos ver a mudança sendo efetivada aos poucos nas salas de aula, contudo, é importante intensificar as ações combativas, para que vislumbremos no futuro próximo maior estímulo à comunicação, trabalho em equipe e empatia.

Em suma, essas falas confirmam o que abordei acerca da questão anterior: ainda há muito a se fazer para que a educação seja, de fato, inclusiva para todos. Estamos caminhando em busca de novas ideias e perspectivas para uma educação acolhedora. Podemos começar, com certeza, com a mudança de mentalidade e a criação de valores que construam uma aprendizagem histórica focada no respeito às diferenças e na solidariedade. Como Itamar

Freitas (2016, *on-line*)³⁵ defende: “Valores são aprendidos. Eles não nascem conosco. São adquiridos ao longo do tempo das nossas vidas e por isso dizemos que os valores são históricos e não transcendentos”. Os valores estão presentes no Ensino de História, e, sendo construções a serem apreendidas, podemos, sim, transformar a realidade dos nossos alunos, para que combatam a discriminação e o preconceito existentes nas escolas.

3.2 Convivência em uma escola inclusiva: realidade e possibilidades

Nesta parte do capítulo, faz-se necessário justificar as escolhas para o produto, que tem como foco principal estimular a comunicação e interação entre os alunos com deficiências e os sem deficiências. Existem possibilidades a serem exploradas para que o ensino de História auxilie no combate à exclusão, promovendo respeito a partir de uma aprendizagem significativa, de modo a desenvolver nos alunos uma cidadania crítica.

A fim de ilustrar algumas dessas estratégias, cito o caso ocorrido com o historiador Ernesto Padovani Netto (2018), em sua dissertação já mencionada, ao trabalhar as Grandes Navegações na sala do AEE. Os alunos surdos não sabiam o que tinham escrito em seus cadernos durante a aula regular, porém, após um breve desenho elaborado pelo autor acerca do assunto, os mesmos estudantes internalizaram o assunto exposto pelo professor de História na aula em específico. Netto (2018) expõe sua percepção sobre trabalhar com o universo imagético:

O trabalho com o universo imagético proporciona uma forma do surdo conectar os elementos que normalmente ele já tem em sua memória, com os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Ainda que o professor da sala regular não tenha fluência em LSB, o simples fato de associar os temas ensinados em sala às imagens correspondentes, já representará um enorme ganho na aprendizagem desses alunos, os quais, quando frequentam aulas que são baseadas apenas na oralidade e em textos escritos, costumam chegar ao AEE sem referência nenhuma do assunto tratado na sala regular. (NETTO, 2018, p. 79)

Ou seja, o uso de imagens em associação com palavras escritas em língua portuguesa aproxima nós, professores, dos estudantes. Em nossa escola, por meio de estudos e orientações de profissionais do AEE, além de diálogos com os intérpretes de Libras, alguns docentes fazem uso de recursos diferenciados para trabalhar com alunos com deficiências, melhorando a comunicação com os estudantes. Exemplo disso: utilizamos perguntas objetivas ao invés de

³⁵ Esse trecho faz parte do artigo “Valores como objeto de aprendizagem histórica”, apresentado no *II Simpósio eletrônico internacional de Ensino de História*, ocorrido em 2016. O artigo faz parte do e-book *Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica* (2016), organizado por Bueno, Estacheski e Crema.

subjetivas para os surdos durante as atividades avaliativas; durante os planejamentos, há socialização entre professores e intérpretes dos conteúdos mais complexos (como é o caso de Química, Física e História, disciplinas cujos profissionais, muitas vezes, necessitam criar sinais para determinados temas que não existem na Libras).

Existe ainda a sinalização e efetivação de provas de História, Ciências e Língua Portuguesa em Libras, que são previamente gravadas em vídeo e realizadas pelos alunos no laboratório de informática da escola. A elaboração desses instrumentos avaliativos diferenciados constitui um projeto permanente e faz parte de uma demanda escolar particular, tendo em vista a sua especificidade de escola-polo de surdos, conforme a lei determina. Os professores da sala regular das disciplinas acima, em parceria com o AEE, fazem esse trabalho coletivo para que os surdos possam fazer suas avaliações bimestrais em sua língua de origem. Além disso, também temos as atividades diferenciadas destinadas a autistas e alunos com necessidades educacionais especiais, que são entregues durante as aulas de cada professor e têm a assessoria do AEE para que possam ser executadas.

Evidentemente, essas atividades levam em consideração a realidade que cada discente traz para o ambiente escolar, porque, além do público-alvo da Educação Especial, temos mais alunos com necessidades educacionais especiais que devem ser contempladas durante as aulas com diversos tipos de atividades. Porém, não se trata somente disso, pois, mesmo aqueles que não têm necessidades especiais, beneficiam-se de estratégias diferenciadas que permitam desenvolver distintas habilidades e competências; isto é, uma aprendizagem diversificada.

Para isso, é primordial uma abordagem que invista na utilização de diferentes recursos didáticos, uma vez que os estudantes atuais, vindos de uma cultura digital e cada vez mais rápida (com relação a relacionamentos, imagens, notícias), não são cativados com propostas de aula em que só escutam passivamente, sem participarem de forma efetiva do processo de ensino-aprendizagem. Então, o importante, nesta etapa, é explicitar a importância da utilização de múltiplas estratégias para promover a construção de conhecimento significativo. Especificamente, de modo a proporcionar essa experiência aos alunos com necessidades educacionais especiais, é essencial utilizar todos os recursos disponíveis, a fim de produzir criticidade e valorização da diversidade em sala de aula.

Deve-se ter em mente, contudo, que esses recursos são utilizados no processo de ensino-aprendizagem de maneira conjunta com os livros didáticos e a contextualização dos profissionais competentes, de maneira a produzir a construção do conhecimento, não apenas a comunicação em si. Construir, junto com o aluno, o conhecimento a partir da comunicação efetiva entre a escola e os educandos. Sozinhos, esses meios não são responsáveis pela

resolução dos problemas existentes nas escolas, no entanto, bem trabalhados em sala contribuem para termos bons resultados.

Ademais, a utilização de metodologias diversificadas torna-se basilar para o ensino-aprendizagem na História eficiente e completo, de modo a atingir todos os alunos, com deficiências ou não. Como afirma Flávia Eloisa Caimi (2008), a partir da década de 1970, surgiram novas pesquisas no campo do ensino da História sobre temas variados, além da “incorporação de diversas linguagens de ensino, com especial atenção para o cinema, a música, a imagem e documentos históricos impressos em geral” (CAIMI, 2008, p. 41). Logo, é uma forma de colocar em prática o que nos pede as DCN (BRASIL, 2013, p. 181):

Além de uma seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, e de sua equilibrada distribuição ao longo dos tempos de organização escolar, vale possibilitar ao estudante as condições para o desenvolvimento da capacidade de busca autônoma do conhecimento e formas de garantir sua apropriação. Isso significa ter acesso a diversas fontes, de condições para buscar e analisar novas referências e novos conhecimentos, de adquirir as habilidades mínimas necessárias à utilização adequada das novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como de dominar procedimentos básicos de investigação e de produção de conhecimentos científicos. É precisamente no aprender a aprender que deve centrar o esforço da ação pedagógica, para que, mais que acumular conteúdos, o estudante desenvolva a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos.

A partir da problematização dessas fontes diversificadas em sala de aula, é possível ter o desenvolvimento maior da aprendizagem crítica dos nossos alunos. Isso porque a construção do conhecimento histórico, ao privilegiar o uso de fontes como recurso didático, potencializa a apreensão, na medida em que a fonte só viabiliza a construção e conhecimento sobre o passado se o aluno tiver um bom desenvolvimento da competência leitora, da observação; se ele for capaz de formular perguntas, problematizar, confrontar diferentes fontes de informação. De outro modo, são operações que auxiliam não apenas a aprendizagem histórica, mas a aprendizagem de maneira geral.

Assim, por meio do uso de imagens e filmes sob a perspectiva da História Social, em que fontes passam a ser questionadas e, conseqüentemente, auxiliam a construção da escrita da História ao longo do século XX, este projeto propõe um ensino da disciplina História que se aproxime do cotidiano dos alunos e produza conhecimento histórico a partir dos substratos socioculturais que eles mesmos trazem. Como professores de História, ao utilizar tais recursos, devemos, primeiro, contextualizar com nossos alunos todos os fatos e produzir argumentos de críticas internas e externas, para que percebam essas fontes como uma construção realizada dentro de um tempo histórico, entendendo vazios, silêncios e ausências que poderão existir.

Logo, é necessário um trabalho de adequação do olhar. Nesse sentido, devemos sempre ter em mente o que a historiadora Cristiane Bereta da Silva (2019, p. 52) refere-se:

A História escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideias sobre a História que circulam em novelas, filmes, jogos etc.; e, não menos importante, com a História pública (História de grande circulação, ou de massa).

Sendo assim, é essencial entender que a História produzida nas escolas deve ter relação com o cotidiano dos estudantes, sobretudo, deve ser problematizada a partir dos conhecimentos que eles mesmos nos trazem. Ou seja, essas informações precisam estar fundamentadas com base na visão de mundo desses discentes, visto que produziremos conteúdo de acordo com essas características mencionadas pela autora. Por conseguinte, as narrativas associadas a esse conhecimento serão vivenciadas pelos estudantes via experiência própria e prática da disciplina no dia a dia.

Por meio dessas formas plurais de ver a História, trazidas pelos alunos à sala de aula, o ensino é ressignificado e aproximado com a realidade vivenciada no ambiente escolar. Em outras palavras, com a consideração desses outros modos de vida e interpretação, teremos a aproximação da escrita acadêmica à prática cotidiana, muitas vezes presente nos livros didáticos. Assim, construiremos, a partir da problematização, a consciência histórica de fato.

Para a construção do produto, priorizei associar essas vivências e práticas que favorecem a comunicação com crianças portadoras de necessidades especiais, a fim de formar cidadãos por meio da construção de valores, de modo que a realidade do aluno e a sua participação na sociedade se tornem objetos de reflexão e ação. Enfim, por meio do material, pretendo contribuir para a formação de cidadãos capazes de respeitar e de se solidarizar com os indivíduos que o cercam, sobretudo na escola. Esse paradigma de fornecer conhecimento histórico, entendendo o aluno como um sujeito ativo e agente principal do processo de aprendizagem, é substancial para orientar a formação da consciência histórica no chão da sala de aula e, por conseguinte, formar cidadãos comprometidos com a sociedade.

Retomando o questionário, recorro que os(as) alunos(as) com deficiências, ao responderem a questão 4 – o que há de mais difícil quando estudam a História –, relataram problemas com textos e interpretações que necessitam realizar, pois os professores, muitas vezes, não levam em consideração o seu cotidiano e suas dificuldades centrais. Entre as respostas mais comuns para a pergunta, eles(as) reiteram problemas em ler os textos do livro,

fazer as atividades propostas e escrever sobre os assuntos demandados, o que coloca a comunicação escrita no centro da questão.

É possível identificar, ainda, que durante o estudo da pergunta 6 – o que há de bom quando estudam a História – a grande parte desses(as) estudantes, um percentual de 60%, afirmou que o uso de recursos, como filmes didáticos acerca dos temas, provas sinalizadas e participação dos intérpretes de Libras para retirada de dúvidas, além da conceituação de temas da disciplina de forma mais didática, é vital para o melhor entendimento e participação nas aulas. Isso me leva a concluir que algo relativamente bom já está sendo efetivado, porém não significa dizer que não possa ser aprimorado. Pelo contrário, estamos trabalhando.

Esta pesquisa se enquadra nesse esforço, na medida em que defende um ensino de História inclusivo que prepare os alunos à vida em sociedade. Retorno, então, ao problema central desta dissertação: a possibilidade da comunicação por meio de nossa prática educacional. Sobre isso, acredito, assim como as autoras Camilla Oliveira Mattos e Patrícia Bastos Azevedo (2020, p. 135), que “é primordial pensar o ensino de história como um ato da linguagem”. Para as autoras, é importante compreender a existência de linguagens diferentes:

No caso da educação de surdos reafirmamos a necessidade de construção de significados históricos a partir da Libras, pois a relação com a linguagem é determinante para a construção da identidade deste indivíduo. É fundamental respeitar a cultura surda e o lugar da Libras na formação desta cultura, construindo o conhecimento histórico a partir da língua de sinais e proporcionando ao surdo a possibilidade de entrar em contato com experiências positivas da surdez, de modo a transformar o lugar social assumido pelo surdo, construindo uma identidade surda. (MATTOS; AZEVEDO, 2020, p. 144)

Dessa forma, é essencial ter em mente que todos os alunos devem ser contemplados nessa linguagem histórica, buscando aliar a disciplina com as várias possibilidades de letramento e inclusão. Sobre esse assunto relacionado à comunicação, as autoras Érica Mayumi Takase e Regina Yu Shon Chun (2010, p. 253) complementam:

Neste contexto de inclusão e integração, a comunicação assume grande importância, uma vez que, quanto mais efetiva, maiores são as chances de inserção do aluno com necessidades especiais no contexto escolar. Para Martins (2001), o aumento da capacidade de comunicação amplia a chance de aceitação dentro da sala de aula, independentemente de sua condição especial.

Semelhante a essa conclusão também estão as contribuições da autora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (2006) acerca da inclusão de alunos surdos em uma escola regular de ensino:

O problema central, segundo os estudos, é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe. A dificuldade maior está em oportunizar uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, e que professores e especialistas que participam da atividade escolar constituam uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva de proposição de atividades que atendam às necessidades de todos os alunos. (LACERDA, 2006, p. 166)

Isto é, quanto mais interação e comunicação houver entre os estudantes e demais membros da comunidade escolar, mais perto estaremos de ter uma inclusão efetiva que vise o respeito às diferenças dentro desse ambiente. Torna-se evidente que só a teremos com a capacitação de professores, a limitação do número de alunos em sala de aula, o trabalho em parceria entre o professor da sala regular e do AEE, além da participação eficaz da família dentro da escola.

Portanto, pelas razões já mencionadas, optei por fazer um material didático (Apêndice II) voltado para as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental – séries terminais – que contemple as formas de comunicação existentes, em um contexto específico, a fim de serem problematizadas pelo professor, de maneira que esses resultados se configurem como uma proposta de trabalho inclusiva para todos os alunos. Para isso, utilizei o alfabeto de algumas civilizações antigas para propor experiências didáticas que podem promover uma comunicação efetiva entre esses estudantes. Metodologicamente, neste produto há um conjunto de atividades a ser trabalhado durante o ano letivo inteiro nessa série. Além disso, há sugestões de como trabalhar em grupo, de forma a integrá-los e fazê-los mais solidários e empáticos com os colegas, para que, assim, sejam protagonistas da sua aprendizagem e tenham uma posição central de destaque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema tratado nesta dissertação ainda gera intensos debates dentro e fora dos meios acadêmicos e escolares. Não é algo simples, nem fácil de ser debatido. Contudo, o acesso à Educação Inclusiva é um direito de todos os cidadãos e deve ser respeitado. E todas as pessoas, não somente aquelas que têm necessidades educacionais especiais, almejam a cidadania plena, seja tendo acesso à saúde, seja ao trabalho ou, ainda, ao lazer, dignidade etc. É fato que a sociedade mudou, e queremos crer que estejamos caminhando para uma forma de ver o mundo onde a igualdade social (em todos os sentidos) seja um desses direitos assegurados. Quanto ao papel do espaço escolar nessa mudança, partilho da opinião da autora Cristina Lacerda (2006, p. 181), a qual nos diz que:

a tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados. A escola, para além dos conteúdos acadêmicos, tem espaço para atividades esportivas, de lazer, de artes e de criação, nas quais poderiam conviver crianças com diferentes necessidades, desde que as atividades fossem preparadas e pensadas para isso.

O desafio maior é, sobretudo, entender que adquirimos conhecimento por meio de várias práticas educacionais, como as artes, o lazer, as atividades físicas, e que tudo isso colabora para que os estudantes tragam consigo, por conta de suas vivências, o que constitui a sua consciência histórica, e não somente a sala de aula tradicional, em que o professor é o dono do conhecimento, e o aprendizado é adquirido a partir de suas falas e do conteúdo do livro didático. O que busco, atualmente, é estudar o aluno em seu contexto integral, em todos os âmbitos que o constituem, e compreendê-lo como um ser social que se forma a partir de todos os aspectos, inclusive intelectuais, mas não somente por esse. Além disso, autora afirma que vivemos ainda em um modelo que “foi concebido para a semelhança e não para o acolhimento das diferenças, e se a escola pretende acolher a diferença, ela precisa ser repensada de modo a respeitar de fato as singularidades, promovendo espaços de convivência e conhecimento mútuo” (LACERDA, 2006, p. 182).

Essa busca constante por contribuir na construção desse espaço de conhecimento coletivo, que respeite e valorize as diferenças, é o que me move, e constituiu a base para esta dissertação. Espero que alcancemos o dia em que todos tenhamos os direitos respeitados. Utopia? Talvez. Mas seguimos em frente nesse caminho, pois é a busca por mudanças que move, cotidianamente, as ações de muitos sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA da palavra.** Diretor: Sang Ho-Han. Coréia do Sul: EBS produções, 2007. 3 episódios, (30 min). Disponível em: https://canalcurta.tv.br/filme/?name=o_nascimento_da_escrita. Acesso em: 13 jan. 2020.
- ALTINO FILHO, Humberto Vinício *et al.* Os novos papéis do professor na atualidade. **Revista Intellecto**, Venda Nova do Imigrante, v. 1, n. 1, p. 64-75, 2016.
- AN EXPLICA:** A escrita cuneiforme. [S. l., s. n.], 18 mai. 2018. 1 vídeo (3 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GV6_e6BgTBY. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BAKOS, Margaret (org.). **Egiptomania:** o Egito no Brasil. São Paulo: Paris Editorial, 2004.
- BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion; BARRETO, Flávia de Oliveira Champion. **Educação Inclusiva:** contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Ética, 2014.
- BASÍLIO, Ana Luiza. Alimentação escolar é parte do processo de aprendizagem. **Centro de Referências em Educação Integral**, São Paulo, 23 mai. 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/alimentacao-escolar-e-parte-do-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 24 mai. 2019.
- BELTRÃO, Catherine. Niede Guidon: a saga da Serra da Capivara. **Arte na rede**, São Paulo, 19 jul. 2015. Disponível em: <http://artenarede.com.br/blog/index.php/niede-guidon-a-saga-da-serra-da-capivara/>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. 1886-1944. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador.** Prefácio de Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira de Lilia Moritz Schwarcz. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BONA, Solange. Traduza seu nome para Hieróglifo (Alfabeto Egípcio). **Solangembona**, Joinville-SC, 20 out. 2009. Disponível em: <http://solangembona.blogspot.com/2009/10/traduza-seu-nome-para-hieroglypho.html>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania.** Edição reformulada, 6º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BRANCO, José Alaor Moreira; TOMELIN, Janes Fidélis. A escrita fenícia e a evolução do alfabeto. *In:* **CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI – UNIASSELVI**, Caucaia-CE, [s. n., s. v.], 15 nov. 2007, p. 3. Disponível em: <https://www.profalaor.eng.br/DOWNLOADS/MEUSARTIGOS/PAPER%20-%20A%20Escrita%20Fenicia%20e%20a%20Evolucao%20do%20Alfabeto.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília-DF, dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção da Organização dos Estados Americanos. MEC, Brasília-DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. Evolução da Educação Especial no Brasil. MEC, Brasília-DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **O PNE 2011-2020: Metas e estratégias.** Notas técnicas. Brasília-DF: MEC, 2010. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2011- 2020.** Brasília-DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9262-professor-francisco-aparecido-cordao-presidente-educacao-basica-conselho-nacional-educacao-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 out. 2018.

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). Brasília-DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília-DF: MEC, SEB, DICEI, 2013, 562p. ISBN: 978-857783-136-4. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRUSAMARELLO *et al.* Papel da família e da escola na prevenção do uso de drogas pelo adolescente estudante. **Cienc. Cuid. Saúde**, v. 9, n. 4, p. 766-773, out./dez. 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira *et al.* (org.). **A produção do conhecimento no campo da Educação Especial**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018. Disponível em: <http://livrandante.com.br/jose-geraldo-silveira-bueno-outros-orgs-a-producao-do-conhecimento-no-campo-da-educacao-especial/>. Acesso em: 27 mar. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A Origem do Alfabeto, **Dalete**, [s. d.]. Disponível em: <http://dalete.com.br/saber/origem.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CAMARGO, Cinthia. Pintura Rupestre. **Terra de lund**, [S. l., s. d.]. Disponível em: <https://terradelund.com.br/arte-rupestre>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CAMARGO, Patricia de. Altamira: a arte chocante dos homens das cavernas. **Turomaquia**, [S. l.], 22 out. 2013. Disponível em: <https://www.turomaquia.com/altamira-a-arte-chocante-dos-homens-das-cavernas/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a História de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37229>. Acesso em: 03 nov. 2018.

CANALSAPEANDO: Cómo hacer una tablilla de escritura suméria: Sapeando. [S. l., s. n.], 4 dez. 2012. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rmp3etTOGSc>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da educação brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7., 2006, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: FAEPEX – UNICAMP, 2006. v. 1. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019.

CARDOSO, Maria Angélica; LARA, Ângela Mara de Barros. Sobre as funções sociais da escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE/ ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 3, 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009, p.1313-1326. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Sobre%20as%20fun%C3%A7%C3%B5es%20sociais%20da%20escola.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CEARÁ comemora política socioemocional nas escolas e discute emoções para combate ao bullying. **Instituto Ayrton Senna**, São Paulo, 19 dez. 2018.

Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/ceara-comemora-politica-socioemocional-nas-escolas-e-discute-emocoes-para-combate-ao-bullying.html>. Acesso em: 14 dez. 2019.

CHAM – Centro de Humanidades: Escrita cuneiforme (cuneiform writing). [S. l., s. n.], 29 jan. 2018. 1 vídeo (7 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SifMwht0Z6g>. Acesso em: 15 jan. 2020.

COELHO, Liliane Cristina. Hieróglifos e Aulas de História: Uma Análise da Escrita Egípcia Antiga em Livros Paradidáticos. **Revista Mundo Antigo**. Campos dos Goytacazes-RJ, ano I, v. I, p. 193, jul./2012. Disponível em: <http://www.nehmaat.uff.br/revista/2012-1/artigo09-2012-1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

CONVERSOR hieróglifos. **Miniweb**, [S. l, s. d.]. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/hieroglifos.html>. Acesso em: 17 jan. 2020.

CORASSIN, Maria Luiza. O cidadão romano na República. **Projeto História**, São Paulo, n. 33, p. 273-274, dez. 2006. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/revph/article/view/2295/1389>. Acesso em: 17 jun. 2020.

COSTA, Renata Dariva. A escrita além dos cuneiformes. **Revista Historiador**, Porto Alegre, n. 5, ano 5, dez. 2012. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador/cinco/1renata.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

CUNHA, Márcio. Escrita Cuneiforme. **Vossas histórias**, Porto Alegre, 10 fev. 2011. 1 il. Disponível em: <http://vossashistorias.blogspot.com/2011/02/escrita-cuneiforme.html>. Acesso em: 13 jan. 2020.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CASTRO, Vanessa Dias Bueno de. Matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial: dados dos censos escolares entre 2008 e 2012. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2013, p. 1173-1181. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-021.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 24 ago. 2019.

DIANA, Daniela. Origem do Alfabeto. **Toda Matéria**, São Paulo, 23 mar. 2017. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/origem-do-alfabeto/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

DIAS, Fabiana Bruna Gozer; PINGOELLO, Ivone. Bullying na Educação Inclusiva. **Relva**, Juara, v. 3, n. 1, p. 40-54, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1458>. Acesso em: 29 jun. 2018.

DUARTE, Adriane da Silva. Resenha A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais, de Eric A Havelock. São Paulo: Editora da UNESP/ Paz e Terra, 1996. 370 p.

Interface – Comunic, Saúde, Educ. p. 205-206. 2. fev., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/14.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

DUCU59US. Alfabeto grego e símbolos (útil para educação e escolas), ilustração vetorial. **Shutterstock**, [S. l., s. d.]. Disponível em: <https://www.shutterstock.com/image-vector/greek-alphabet-symbols-helpful-education-schools-173660282>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ENDO, Tatiana Sechler. **A pintura rupestre da pré-história e o grafite dos novos tempos**. 2009. 12f. Monografia (Pós-Graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos) – Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação/ Universidade de São Paulo/ Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://myrtus.uspnet.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/215-690-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

EVIDÊNCIAS NT. EVIDÊNCIAS: os fenícios estiveram no Brasil? [S. l., s. n.], 2015. 1 vídeo (27 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HGvXGli-odQ>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FAHEINA, Caio. Ensino profissional no Ceará: Em 10 anos, número de alunos passa de 4 mil para mais de 52 mil jovens. **Governo do Estado do Ceará**, Fortaleza, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/03/20/ensino-profissional-no-ceara-em-10-anos-numero-de-alunos-passa-de-4-mil-para-mais-de-52-mil-jovens/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

FARIAS, Edinalva de Jesus. **A pintura rupestre para as artes visuais e para a história:** contribuições para a aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental 2. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade de Brasília; INSTITUTO DE ARTES – IdA, Cruzeiro do Sul-Acre. 2017. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/19840/1/2017_EdinalvaDeJesusFarias_tcc.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

FOCA na História: A Invenção da Escrita (Escrita Cuneiforme, Hieróglifos e a Pedra de Roseta) História da Civilização. [S. l., s. n.], 23 nov. 2018. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tUWIpzYaKXw>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin e. **A importância da participação dos pais na educação escolar**. Orientador: José Fernando Bitencourt Lomônaco. São Paulo. 1998. 134f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Itamar. Valores como objeto de aprendizagem histórica. *In:* BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (org.) **Para um novo amanhã:** visões sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição E-book LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. Disponível em: www.simpohis2016.blogspot.com.br. Acesso em: 14 dez. 2019.

FREITAS, Itamar. Narrativa histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 173-178.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FROTA, Mirna Albuquerque *et al.* Má alimentação: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. **Rev. APS**, v. 12, n. 3, p. 278-284, jul./set. 2009.

FUMDHAM. Fundação Museu do Homem Americano. João Costa, Coronel José Dias, São Raimundo Nonato, Brejo do Piauí, 2020. Disponível em: <http://fumdham.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando a História).

GALERY, Augusto. O que é (e o que não é) inclusão. *In*: GALERY, Augusto. **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017.

GIORDANI, Mário Curtis. **Iniciação ao Direito Romano**. 3. ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora Lumen Juris Ltda, 1996, p.1-2. Disponível em: <http://files.ibijus.webnode.com.br/200000038-9486495801/Iniciação%20ao%20Direito%20Romano.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

GOTTI, Alessandra. Educação domiciliar: os pais podem optar por substituir a escola no Brasil? **Nova Escola**, São Paulo, 22 abr. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17020/educacao-domiciliar-os-pais-podem-optimar-por-substituir-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 28 out. 2019.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GREGO – Sistema de transliteração greeklish. **Translitteration**, [S. l.], 2000. Disponível em: <https://www.translitteration.com/transliteracao/pt/grego/greeklish/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. **Ampid**, [S. l, s. d.]. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 18 mai. 2020.

HAIGANUCH, Sarian. A escrita alfabética grega: uma invenção da pólis? A contribuição da arqueologia. **Classica**, São Paulo, v. 1111 2, n. 1111 2, p. 159-177, 1998/1999. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6298241>. Acesso em: 22 jan. 2020.

HAVELOCK. Eric A. **A revolução da escrita e suas consequências culturais**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HISTÓRIA Mal Cantada: Vídeo aula: Fenícios (Antiguidade Oriental). [S. l., s. n.], 16 mai. 2016. 1 vídeo (13 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SyoiSW9TmHY>. Acesso em: 21 jan. 2020.

HISTORY Documentários. O Segredo dos Hieróglifos da Pedra de Roseta: Documentário History Channel Brasil. [S. l., s. n.], 29 set. 2019. 1 vídeo (45 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eSdsWKjG7Mg>. Acesso em: 17 jan. 2020.

HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; BREITENBACH, Fabiane Vanessa. Educação Inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio:** aval, pol, públ, Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

IDEIAS Personalizadas: Diy – como fazer papel envelhecido (Pergaminhos e Rótulos Botter Charms – Old paper Medieval Scroll). [S. l., s. n.], 19 jan. 2015. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MVGHUjgfpwM>. Acesso em: 22 jan. 2020.

INEP. **Indicadores Educacionais.** Brasília-DF: MEC/INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 abr. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.** 2ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JOELSON Moura. A tumba de Tutancâmon e a Pedra de Roseta: documentário. [S. l., s. n., s. d.]. 1 vídeo (49 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pq8QIEgRYr0>. Acesso em: 17 jan. 2020.

JOR171M01 FAMETRO: Origem da escrita romana. [S. l., s. n.], 15 set. 2017. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=goMdbN-RQw0>. Acesso em: 23 jan. 2020.

JUSTAMAND, Michel. **O Brasil desconhecido:** as pinturas rupestres de São Raimundo Nonato Piauí. 2007. 212 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

KORMIKIARI, Maria Cristina Nicolau. O comércio, as trocas e o sistema do dom entre os fenícios. In: **Hélade**, Rio de Janeiro, n. 5, n. 2, nov./ 2019. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36546803/KORMIKIARI.2004.O_comercio_as_trocas_e_o_sistema_do_dom_entre_os_fenicios.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_comercio_as_trocas_e_o_sistema_do_dom.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200122%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200122T150353Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=b1a008391ccb3cec43ddd29fcec3af202b3833b704e90701dee7d166a4326198. Acesso em: 21 jan. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 jan. 2020.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiana da História da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3>. Acesso em: 23 abr. 2018.

LODI, Ana Claudia Balieiro; PELUSO, Leonardo. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 3, p.123-141, set./dez. 2018. Acesso em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/35798>. Disponível em: 25 mar. 2019.

LUCA. Ligações Ficheiro: Phoenician alphabet.svg. **Wikimedia Commons**, [S. l.], 27 jun. 2007. 1 il. 725 x 550 cm. Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_fenicio#/media/Archivo:Phoenician_alphabet.svg. Acesso em: 21 jan. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. Reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MANUAL do Mundo: how to make papyrus at home. [S. l., s. n.], 13 dez. 2016. 1 vídeo (9min54s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z_tnbpuu6PI. Acesso em: 17 jan. 2020.

MARACANAÚ é a cidade mais violenta do País, revela estudo obtido por TV. **O Povo**, Fortaleza, 05 ago. 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/maracanau/2019/08/05/www.opovo.com.br/noticias/ceara/maracanau/2019/08/05/www.opovo.com.br/noticias/ceara/maracanau/2019/08/05/www.opovo.com.br/noticias/ceara/maracanau/2019/08/05/www.opovo.com.br/noticias/ceara/maracanau/2019/08/05/maracanau-e-a-cidade-mais-violenta-do-pais--revela-estudo-obtido-por-tv.html>. Acesso em: 28 out. 2019.

MATTOS, Camilla Oliveira; AZEVEDO, Patrícia Bastos. Aspectos teóricos na relação entre linguagem, surdez, letramento e ensino de história. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 135-148, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5708>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MELO, José Joaquim Pereira. Estado Romano e instituições escolares. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 25, p. 219-231, jan./jun. 2008. (Série – Estudos). Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/309/162>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, may./ago. 2010. (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación). Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 27 ago. 2019.

MENEZES, Lais Pinheiro de. **A sociogênese do Bullying em pessoas com necessidades educacionais especiais**. Orientador(a): Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. Brasília. 92f. 2011. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, Brasília-DF, 2011.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, mai./ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200157&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 jun. 2019.

MINISTÈRE DE LA CULTURE. Lascaux. **Musée d'Archéologie Nationale**. França, 2020. Disponível em: <https://archeologie.culture.fr/lascaux/fr?lng=fr>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MORAES LOPES, Mariana. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEs, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MPCE realiza palestra sobre mediação como resposta à violência. **Ministério Público do Estado do Ceará**, Fortaleza, 28 fev. 2018. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/tag/celula-municipal-de-mediacao-escolar-de-maracanau/>. Acesso em: 14 out. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Movimento – Revista de educação**, Niterói-RJ, n. 12, dez. 2013. ISSN 23593296. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32511>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MÚSICO Anão. V Dinastia. **Oriental Institute Chicago**, Chicago, [s. d.]. 1 fotografia. Disponível em: <https://oi.uchicago.edu/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

NETTO, Ernesto Padovani. **Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de História**. Orientador(a): Conceição Maria Rocha de Almeida. Ananindeua-PA. 2018. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua-PA, 2018.

NETTO, João Lourenço da Silva. A Mesopotâmia e seus povos. **Museu de topografia Prof. Laureano Ibrahim Chaffe**, Porto Alegre, [s. d.], p. 7-15. (Departamento de Geodésia – UFRGS). Disponível em: http://www.miniweb.com.br/historia/Artigos/i_antiga/PDF/A_Mesopotamia_e_seus_povos.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

NOVA Escola: Alfabetizar no contexto da cultura escrita. [S. l., s. n.], 29 mar. 2012. 1 vídeo (5min.). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=6aiP7Jdy39Q>. Acesso em: 22 jan. 2020.

O ESCRIBA sentado. **Tourblink**. [S. l., s. n.], 2018. 1 fotografia. (Louvre não perca nada) <https://www.tourblink.com/louvre/monument/escribasentado/pt/?source=website>. Acesso em: 18 mai. 2020.

OLIVEIRA, Margarida Maria de. Ensino de História: questão estatal ou pública? **Diálogos**, Maringá-PR, v. 15, n. 3, p. 521-532, set./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/36182/18741>. Acesso em: 20 jun. 2019.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa *et al.* Educação Inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Rev. Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 99-117, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172011000300099&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU. 217 (III) A. Paris, 1948. UNIC: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

PASSOS, Isaías Cristiano da Silva. *Leitura e escrita: uma trajetória dos suportes*. 2017. 67 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; BIZELLI José Luís; LEITE, Lúcia Pereira. Organizações de Ensino Superior: inclusão e ambiente de trabalho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 99-115, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00099.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos-RJ, v. 16, n. 3, p. 715-728, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v16n3/09.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHO, Gabriela Salomão Alves; RIBEIRO, Helen Barbosa Alves; SOUZA, Rodrigo Ramos de. Quem cabe na escola? – Instituições de ensino e as práticas de exclusão. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 249-259, 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/viewFile/41442/pdf_168. Acesso em: 10 ago. 2019.

PORTEIRO de Roma. Estela votiva da XIX Dinastia e originária de Memphis. **Glyptoteket**, Dinamarca, [s. d.]. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.glyptoteket.com/exhibition/greek-and-roman-sculpture/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

PROFESSOR Junior Online: Escritas hieroglífica e cuneiforme. [S. l., s. n.], 16 abr. 2013. 1 vídeo (3 min). (Fotos de alunos de uma escola realizando a atividade). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1z4hTfDfUI8>. Acesso em: 17 jan. 2020.

PROF. ROSSI: História do Direito – Curtinha Direito Romano Part. 1. [S. l., s. n.], 01 nov. 2017. 1 vídeo (11 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=coiZ2cZrPzI>. Acesso em: 23 jan. 2020.

PRÓ UNIVERSIDADE Online: História geral – Roma. [S. l., s. n.], 23 fev. 2016. 1 vídeo (16 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U5_yx-FxtI. Acesso em: 23 jan. 2020.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção História e Historiografia, 2).

PROUS, André. **O Brasil antes dos brasileiros:** A pré-história de nosso país. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/O%20Brasil%20antes%20dos%20brasileiros_%20A%20pre-história%20do%20nosso%20país%20-%20André%20%20PROUS.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

RAMAZZINA, Adriana Anselmi. Chipre como primeira etapa da expansão Fenícia pelo Mediterrâneo no início do I Milênio a. C. **Classica – Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, [S. l.], p. 291-296, dez. 1993. ISSN 2176-6436. Disponível em: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/785>. Acesso em: 10 jun. 2020.

REDE Catarinense: TV Escola: A História da Palavra – A Revolução dos Alfabetos. [S. l., s. n.], 2012. 1 vídeo (27 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T4VFpLDucBI>. Acesso em: 10 jun. 2020.

REVISÃO: Os fenícios: história. [S. l., s. n.], 3 dez. 2018. 1 vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OvjHE9gWGio>. Acesso em: 21 jan. 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (org.). **Educação Especial:** do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROBERTO, Jose. Estilos de escritura moderna. **Timetoast timelines**, [S. l., s. d.]. 1 il. Disponível em: <https://www.timetoast.com/timelines/estilos-de-escritura-moderna-3d0fdcb2-42d5-4378-be0c-2a4d5116b589>. Acesso em: 23 jan. 2020.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, Neidson. Educação: formação humana à construção do sujeito ético. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2020.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da História:** os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília-DF: Ed. UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História***. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SADI, Andréia. Damares: educação domiciliar permite a pais ensinar ‘mais conteúdo que a escola’. **G1**, São Paulo, 25 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/andreia-sadi/post/2019/01/25/damares-educacao-domiciliar-permite-a-pais-ensinar-mais-conteudo-e-gerenciar-aprendizado.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2020.

SECRETARIA de Educação promove curso de Mediação Escolar para secretários das escolas municipais. **Prefeitura de Maracanau**, Maracanau, 31 mai. 2019. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/secretaria-de-educacao-promove-curso-de-mediacao-escolar-para-secretarios-das-escolas-municipais/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

SEDUC. Educação Profissional. **Seduc**, Fortaleza, 05 abr. 2018. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128. Acesso em: 14 set. 2019.

SAMPAIO, Adovaldo Fernandes. **Letras e memória: uma breve história da escrita**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. *In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO*, 3, 2012. **Anais [...]**. Aracaju: Simeduc, 2012. ISSN: 2179-4901. (Tema: Infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender).

SANTOS, Almir Carlos dos. Fracasso escolar de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Escola José Augusto Barreto – JAB. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS*, 2013. **Anais [...]**. Araraquara: UNESP, 2013, p. 1-25. (Tema: Aproximando agendas e agentes). Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Pesquisa/GruposdePesquisa/participacaodemocraciaepoliticaspUBLICAS/encontrosinternacionais/pdf-st11-trab-aceito-0175-5.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. Rio de Janeiro. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SECRETARIA de Educação a Distância do MEC. Do impresso à hipermídia. **Web Educ.**, Brasília-DF, [s. d.]. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impresso/imp_basico/e1_assuntos_a1.html. Acesso em: 13 jan. 2020.

SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.)*. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Maria Aparecida Marussi. **A inclusão de alunos com deficiência física neuromotora: um estudo no contexto da educação básica no estado do Paraná**. Maringá.

2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Marcia%20Marussi.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília-DF: UNESCO, 2002. p. 187-202. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2019.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação profissional**: História e Ensino de História. Londrina. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2010. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mesthis/FrancinneCSouza_Dissertacao.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

SOUSA, Rogério. Os hieróglifos: a escrita da vida. **E-F@Bulations**, Porto, [s. n., s. v.], 10 dez. 2012. p. 20. Universidade do Porto CITCEM. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11438.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual antibullying**: para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governmentação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00755.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

TEODORO, António; SANCHES, Isabel. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, jul./2006. ISSN: 1646-401X. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 15 jan. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Portal MEC, Brasília-DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2001, p. 1. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien – 1990. UNICEF, Jomtien-Jamaica, 05-09 mar. 1990.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Grupos de apoio entre professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo**. Curitiba: UFPR, 2017.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem de História Para Alunos Surdos. **Revista Práxis**, Vitória da Conquista, n. 2, p. 97-114, 2006. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/382>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VIEGA, Sara. Como fazer pinturas rupestres. **Um como**, São Paulo, 16 jan. 2017. Disponível em: <https://artes.umcomo.com.br/artigo/como-fazer-pinturas-rupestres-322.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

VIEIRA, Patrícia. A constituição do sujeito e sua importância na educação. *In*: GALERY, Augusto (org.) **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017. p. 63-72.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; SILVA, Renato da; COSTA, Rosimeri Claudiano da. A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 23., 2014, Rio de Janeiro-RJ. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá; Nova América – Del Castilho. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/trab_completos/Evolucao%20e%20revolucao%20da%20Escrita%20ROSIMERI.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

VINY Artes: Como fazer um cartucho egípcio de gesso. [*S. l., s. n.*], 11 ago. 2019. 1 vídeo (17 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oSFT0eBjHeM>. Acesso em: 17 jan. 2020.

WES. Como fazer um pergaminho e papiro caseiro. **Como Fazer Fácil**, [*S. l., s. n.*], 24 jul. 2017. Disponível em: <https://comofazerfacil.com.br/como-fazer-um-pergaminho-e-papiro-caseiro/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

EMEIEF DEP. JOSÉ MARTINS RODRIGUES
DISCIPLINA DE HISTÓRIA
PROFESSORA: CARLA RENATA

01. Você gosta da disciplina de História?

Sim Não

Por quê?

02. O que você apreende no livro e na aula de História é importante?

Sim Não

Por quê?

03. Nas aulas de História, o que te ajuda a aprender melhor?

Texto Filme Slides Fotografias

Mapa Outros _____

Por quê?

04. O que há de mais difícil na aula de História?

05. Daquilo que a professora de História fala, você entende...

Tudo Quase tudo Metade

Um pouco Quase nada Nada mesmo!

06. Nas aulas de História o que você acha...

Muito bom! Quero mais.

Mais ou menos. Não precisa ter sempre.

Não acho legal!

07. Quando tem dificuldades de entender os conteúdos de História, para quem você pede ajuda?

Professora Pais Colegas da Sala

Ninguém Outra pessoa _____

08. Você tem necessidades especiais de aprendizagem?

Sim Não

09. Há colegas com necessidades especiais na sua turma?

Sim Não

10. Caso a resposta anterior for sim, como você se relaciona com esse(a) colega?

Somos amigos, conversamos e brincamos bastante.

Conheço pouco, só nos falamos algumas vezes.

Nunca conversei com esse(a) colega.

11. Quanto às brincadeiras que os colegas fazem com você, explique quais

Adoro!

NÃO gosto!!

12. Como você é sua relação com as pessoas da escola?

Boa Razoável Ruim Não sei explicar

Colegas de sala

Professores

Outros

funcionários da escola

13. Como você se sente na escola? Marque um (X) resposta que escolher.

Faço amigos facilmente

Tenho poucos amigos

Gosto muito de estudar na escola

Vou porque sou obrigado

Gosto das atividades feitas pelos professores

Não sei se os colegas gostam de mim

Adoro brincar e conversar na escola

Me sinto entediado

14. Na sua opinião, pra que serve a escola?

15. E pra que servem as aulas de História?

16. Por fim, se você tem alguma importante para falar e nós não perguntamos, deixe abaixo os eu recado!

**APÊNDICE II – A ESCRITA NA HISTÓRIA: PROPOSTAS PARA UM ENSINO
INCLUSIVO**



A ESCRITA NA HISTÓRIA:

PROPOSTAS PARA UM ENSINO INCLUSIVO



Renata Vieira
2020

Autoria

Renata Vieira

Revisão

Juliana Souza e Elayne Castro

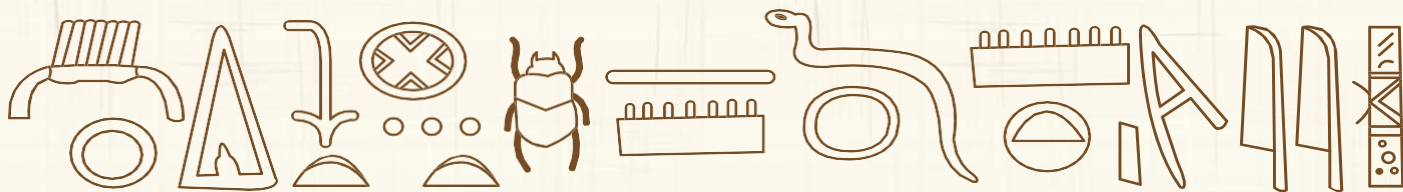
Capa e Projeto Gráfico

Letícia Alves



SUMÁRIO

<u>Carta de apresentação</u>	<u>4</u>
<u>Introdução</u>	<u>5</u>
<u>Documentos importantes</u>	<u>10</u>
<u>BNCC</u>	<u>11</u>
<u>Perspectiva interdisciplinar da BNCC</u>	<u>14</u>
<u>Proposta 1 – Pintura Rupestre</u>	<u>17</u>
<u>Proposta 2 – Escrita Cuneiforme</u>	<u>29</u>
<u>Proposta 3 – Escrita Hieroglífica</u>	<u>40</u>
<u>Proposta 4 – Escrita Fenícia</u>	<u>52</u>
<u>Proposta 5 – Escrita Grega</u>	<u>63</u>
<u>Proposta 6 – Escrita Romana</u>	<u>76</u>
<u>Considerações Finais</u>	<u>88</u>



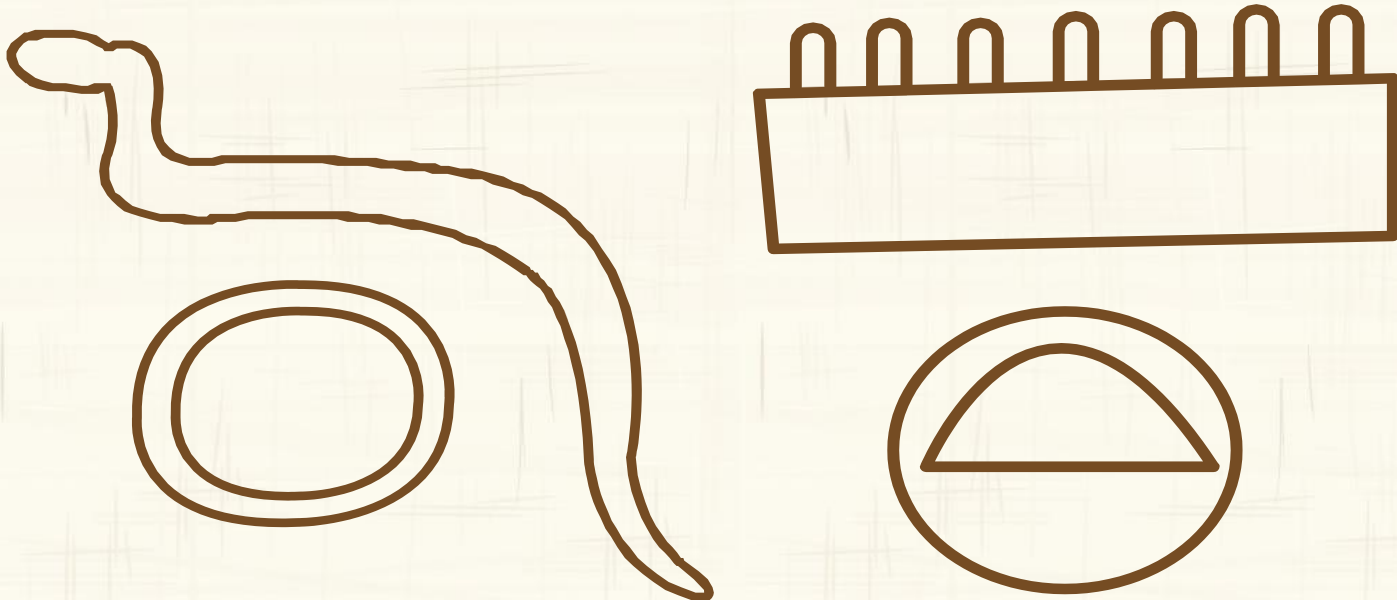
CARTA DE APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor (a):

O caderno de atividades aqui apresentado propõe viabilizar a construção de conhecimento histórico em sala de aula de forma inclusiva, coletiva e interdisciplinar, possibilitando que o(a) professor(a) interaja com os estudantes por meio da problematização de fontes e da utilização de recursos didáticos variados. Trata-se de um conjunto de atividades pensado a partir de condições concretas do trabalho em sala de aula, de modo a ser adaptado em qualquer ambiente escolar, explorando os conteúdos abordados no livro didático ao longo do ano letivo. As sequências didáticas respeitam a diversidade de possibilidades para as aulas de cada professor(a), como se verificará pela variedade de materiais e recursos sugeridos para a realização das atividades propostas.

O material que apresento tem como público-alvo os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, uma vez que o tema central é a linguagem e as formas de expressão de algumas civilizações antigas. Espero que esse trabalho inspire os(as) colegas docentes a realizar novas experiências nesta intensa jornada que é o ensino de História comprometido com a formação cidadã e com a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e solidária.

Atenciosamente,
Renata Vieira



INTRODUÇÃO

Considerando a importância da linguagem na mediação das relações humanas, o objetivo deste caderno de atividades é utilizar práticas de linguagem historicamente diversificadas para estimular a comunicação, interação e integração entre alunos de escolas que possuem crianças e jovens portadores de necessidades educacionais especiais em seu corpo discente. Com isso, desejo que haja a promoção de uma educação inclusiva a partir da construção de valores, tais como solidariedade, empatia e respeito, buscando sempre o diálogo entre todos os seus discentes e, assim, efetivar a cidadania no chão da sala de aula e demais espaços da sociedade.

Para que entendam o que isso significa, é necessário falar um pouco sobre o porquê deste caderno ter uma proposta inclusiva, ou seja, que abrange todos os estudantes, e não somente aqueles que são público-alvo da Educação Especial. Na dissertação em que registrei os estudos e reflexões que fundamentam este material, verifiquei que a Educação Especial se caracteriza por ser uma política pública direcionada às crianças e jovens com deficiências, altas habilidades/superdotação, transtorno global do desenvolvimento etc. Por seu turno, a Educação Inclusiva é uma política pública direcionada a todos os indivíduos que têm necessidades educacionais especiais.

Embora a Educação Inclusiva contemple as crianças com deficiências, altas habilidades/superdotação, transtorno global do desenvolvimento etc., não se restringe a elas. Isso porque, em algum momento da escolarização, qualquer criança pode apresentar dificuldade de aprendizagem, sobretudo quando integra grupos historicamente marginalizados e excluídos (por fatores socioeconômicos, étnicos, linguísticos etc.), que enfrentam dificuldade em ter acesso não somente à educação, mas também a outros direitos sociais.¹

Portanto, apresento este trabalho com o intuito de ser uma tentativa de aproximação a essa proposta inclusiva. Isso significa que, embora haja preocupações com estudantes que possuam deficiências, o objetivo maior é fazer com que todos os alunos compreendam as diferenças, de maneira a reconhecê-las como algo positivo, estimulando a inserção de todos na comunidade escolar, contribuindo, dessa forma, para a formação cidadã.

Para promover uma educação inclusiva que esteja preocupada com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, as questões relacionadas à linguagem tornam-se particularmente importantes, pois, no geral, esses alunos têm dificuldade de comunicar-se dentro do contexto escolar.² Para ser possível dimensionar o impacto desse problema e dos desafios que o envolvem, elaborei questionários, que foram aplicados em minha escola, e estudei alguns autores que debatem o tema.³ Percorrendo esse caminho, percebi que a comunicação é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, que tendem a ficar isolados e manter pouco contato com os outros estudantes no contexto escolar.

Tendo em vista esse desafio, este caderno tem como finalidade promover inclusão por meio da linguagem, buscando possibilitar o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, em uma

¹ Para um maior esclarecimento sobre esse debate, sugiro a leitura do capítulo 1 da dissertação, bem como entender parte dessa discussão presente no texto das autoras Cláucia Honnef; Fabiane Vanessa Breitenbach e Fabiane Adela Tonetto Costas “Educação Inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da declaração de Salamanca no Brasil”, publicado pela Revista *Ensaio: aval, pol, públ, Educ.* (2016).

² Este estudo utilizou como base um questionário aplicado com 325 alunos da escola EMEIEF José Martins Rodrigues, a qual leciono, e que trouxe à tona questionamentos acerca da problemática da linguagem e comunicação mesmo dentro de uma escola considerada inclusiva. O questionário encontra-se anexo ao fim da dissertação.

³ Para mais informações sobre este assunto, conferir: TAKASE, Érica Mayumi; CHUN, Regina Yu Shon. Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 16, n. 2, p. 251-264, mai./ago. 2010.

perspectiva interdisciplinar, pois acredito que todas elas, e aqui destaco as licenciaturas em especial, devem mobilizar seus conhecimentos no trabalho com esse público em sala de aula. Ou seja, acredito que nenhum componente curricular pode se abster de se preocupar com esses alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, uma vez que o objetivo de promover formação cidadã nos exige assumir o compromisso de experimentar práticas de ensino inclusivas.

A escolha pelo público-alvo do 6º ano do Ensino Fundamental justifica-se pela minha própria prática didática com esses alunos, haja vista que já leciono há bastante tempo para essa série e sinto-me familiarizada com as suas dificuldades e problemas. Ao longo dos anos em que tenho exercido a docência, tenho realizado diversas experiências de ensino-aprendizagem as quais me habilitaram a construir conhecimento qualificado acerca deste tema, considerando as características dos discentes que cursam essa série, em específico.

Além dessa condição, sei, com base estudos já realizados⁴, que essa etapa de ensino é uma das mais desafiadoras para os profissionais de educação, constituindo-se como um momento-chave em que a mudança na dinâmica da rotina escolar, com múltiplos professores e componentes curriculares, tende a contribuir para as muitas reprovações, sendo também um momento de transição entre a infância e a adolescência, implicando mudanças físicas e emocionais. Apesar dos desafios, escolhi direcionar a atenção para os alunos do 6º ano por acreditar que, já que estão começando uma nova fase de ensino, esse também é o período ideal para construirmos as bases de novos conhecimentos que serão fundantes para a formação cidadã.

Então, para o processo de formação dessas crianças, fazer esse investimento de reconhecimento e valorização da diversidade no 6º ano é uma opção estratégica. Esses estudantes estão começando uma nova etapa e, se aprenderem desde então a ter outro comportamento frente aos colegas com particularidades e necessidades diversas, esperamos que no desenrolar do

⁴Sobre este assunto, conferir: SANTOS, Almir Carlos dos. Fracasso escolar de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Escola José Augusto Barreto – JAB. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2013. *Anais* [...]. Araraquara: UNESP, 2013, p. 1-25. (Tema: Aproximando agendas e agentes).

Ensino Fundamental e Médio sigam de maneira mais exitosa o processo de convivência social sem preconceitos e sem práticas de bullying, com a diversidade sendo considerada como algo positivo, que deve ser reconhecida e respeitada dentro e fora da sala de aula. Logo, este caderno é uma forma de agregar todas estas possibilidades, buscando sempre promover a igualdade e a valorização das diferenças.⁵

Partindo do princípio de que o processo de comunicação ocorre em todas as civilizações e que o ato de comunicar-se é inerente ao ser humano, seja por meio de imagens e símbolos, seja por meio de uma língua escrita, sabendo ainda que os alfabetos são legado de diversas culturas, foi elaborado este caderno de estudo, estruturado na forma de sequências didáticas, para ser trabalhado durante todo o ano letivo, possivelmente utilizando duas temáticas por trimestre, na medida em que você, profissional, esteja tratando dos assuntos sugeridos no caderno. Para ajudar os colegas nessa empreitada, também trouxe leituras complementares que vão agregar conhecimento e capacitá-los para executar as propostas aqui apresentadas.

Este material aborda as seguintes formas de comunicação: pintura rupestre, escrita cuneiforme, escrita hieroglífica, escrita fenícia, escrita grega e escrita romana. A escolha por essas formas de expressão deu-se pela preocupação em apresentar uma proposta articulada ao currículo de História, pois a escrita como forma de linguagem social é um dos temas presentes entre os objetos de aprendizagem do 6º Ano, conforme proposto na versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre as habilidades a serem desenvolvidas, a BNCC requer que os alunos identifiquem os princípios norteadores da produção do conhecimento histórico e aprendam sobre contextos históricos específicos recorrendo a diferentes linguagens, sendo a escrita uma das principais formas de registro da experiência humana na História, o que reforça a validade da proposta.

Nos livros didáticos, a temática da escrita e linguagem está estreitamente associada ao estudo das civilizações antigas,

⁵ Para compreender melhor esta escolha e análise, conferir o item 3 – Plano, que especifica e justifica o formato da dissertação.

assunto que tradicionalmente já era abordado no 6º Ano. A perspectiva de conhecer sociedades tão distintas e distantes, no tempo e no espaço, também torna esse um momento propício para investir fortemente junto aos alunos nas discussões acerca da diversidade, facilitando a utilização de sequências didáticas sugeridas, sem a necessidade de sair do seu conteúdo programático e planejamento anual. A proposta, portanto, é agregar novas experiências de abordagem ao currículo escolar ao qual você, professor, está familiarizado, somando novas possibilidades de trabalho com assuntos aos quais já está acostumado a trabalhar em sala de aula, abordando, no entanto, uma perspectiva interdisciplinar, por meio da utilização de uma linguagem lúdica e acessível para os estudantes.

A fim de viabilizar a prática da educação inclusiva no nosso contexto atual, proponho a aplicação do método histórico, de modo que possamos construir conhecimento coletivamente em sala de aula, por meio da investigação de fontes e recursos didáticos diferenciados. Acredito que, dessa forma, contribuiremos para a formação de cidadãos conscientes de seu papel social, de modo que sejam capazes de entender a diversidade como um valor a ser defendido e respeitado em nossa sociedade.

Vamos em frente, com esperança!



Documentos importantes

Alguns documentos e leis são importantes para a compreensão da proposta de uma Educação Inclusiva. Sugiro as seguintes leituras, com atenção aos itens destacados :

- **Constituição Federal de 1988**, que em seu art. 205, título VIII, capítulo III, seção I, sobre a Ordem Social, assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.
- **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, realizada em 1990, que produziu um documento com instruções para o reconhecimento dos direitos à educação inclusiva em diversas instâncias.
- **Declaração de Salamanca**, realizada em 1994, assinada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, incluindo o Brasil, em que seus signatários se comprometem com a promoção de princípios e práticas para Educação Inclusiva, incluindo o que concerne às necessidades pedagógicas especiais.
- **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996**, Capítulo V – Da Educação Especial, que determina adequação do currículo conforme necessidade social ou local dos educandos com deficiência, adotando o princípio da inclusão em seu texto. Nesse artigo, assegura-se ainda as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, no contraturno, com profissionais adequados.
- **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**, que possibilitou acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.
- **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**, que garante a acessibilidade do uso da LIBRAS e de sua divulgação em todos os lugares públicos como língua oficial das comunidades surdas do Brasil.
- **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**, intitulada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assinada pela então presidenta Dilma Rousseff. Essa é a primeira lei que reconhece a presença de violência, negligência e discriminação contra as pessoas com deficiência no Brasil, um avanço para a promoção de políticas públicas voltadas para essa parcela da população.

Estes documentos foram discutidos no Capítulo 1 de minha dissertação de mestrado. Para melhores esclarecimentos, fazer a leitura dessa discussão.



BNCC

Seguem orientações sobre como algumas competências da BNCC podem ser desenvolvidas a partir das atividades propostas neste caderno.



COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC COMPREENDIDAS NESTE CADERNO:

- Nº 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Nº 8: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Nº9: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade,

flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

O caderno de atividades viabiliza o desenvolvimento dessas competências na medida em que propõe exercícios que articulam investigação de fontes históricas (tais como: documentos, iconografias, desenhos, leis) à reflexão sobre problemas sociais, especialmente no que se refere aos desafios para a construção de uma sociedade inclusiva, estimulando os alunos a utilizarem a imaginação e criatividade na busca de soluções para esse desafio.



COMPETÊNCIAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS DA BNCC ABORDADAS NESTE CADERNO:

- Nº 1: Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
- Nº 4: Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Na medida em que proporcionam debates com os alunos sobre questões de identidade e respeito consigo e com o próximo, as atividades do caderno promovem formas de combater preconceitos e geram empatia com os diversos sujeitos que compõem o ambiente escolar, como também o contato com diferentes culturas por meio do trabalho de pesquisa e investigação.



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA DA BNCC ABORDADAS NESTE CADERNO:

- Nº 3: Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a

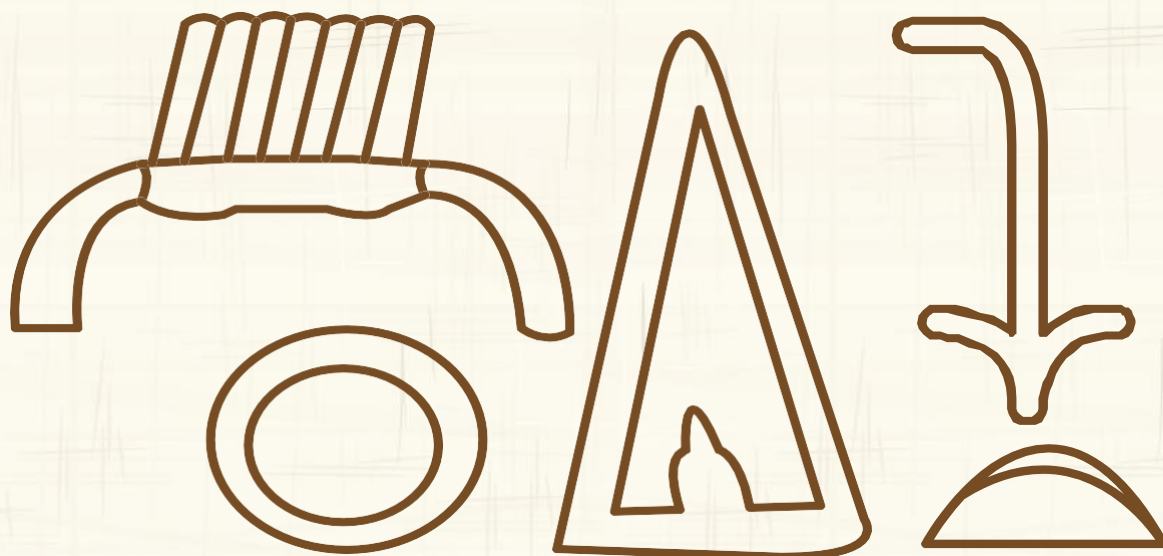
empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. O caderno de atividades foi elaborado objetivando que os alunos possam ser os protagonistas do processo de aprendizagem, utilizando a linguagem como forma de compreender o ambiente em que vivem e também as experiências das civilizações estudadas, a fim de que construam conhecimento histórico de modo crítico, bem articulado com as argumentações que respeitem e valorizem os direitos de cidadania de todos os membros da comunidade escolar.



HABILIDADES ESPECÍFICAS DO 6º ANO DA BNCC ABORDADAS NESTE CADERNO:

- (EF06HI02): Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
- (EF06HI07): Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

Esperamos que este caderno de atividades estimule o estudo das sociedades antigas numa perspectiva diferenciada, contribuindo de forma mais efetiva para a compreensão e valorização da diversidade, aspecto fundamental para promovermos um ensino de história cada dia mais inclusivo.



PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR DA BNCC

Seguem orientações sobre como algumas competências da BNCC podem ser desenvolvidas a partir das atividades propostas neste caderno.

Habilidades interdisciplinares que podem ser trabalhadas nas propostas deste caderno:

- **HISTÓRIA:** (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas / (EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades / (EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços / (EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

À medida que há a apresentação de alguns conceitos, como cidadania, eurocentrismo, continuidade, migração, desigualdade social, espero que os(as) colegas professores encontrem nas sequências didáticas propostas que contribuam para o desenvolvimento dessas habilidades e conceitos, relacionados

a partir de debates, exposições e material lúdico, para que os estudantes possam compreender um pouco mais a disciplina História e seus componentes, confrontando com questões do tempo presente.

GEOGRAFIA: (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

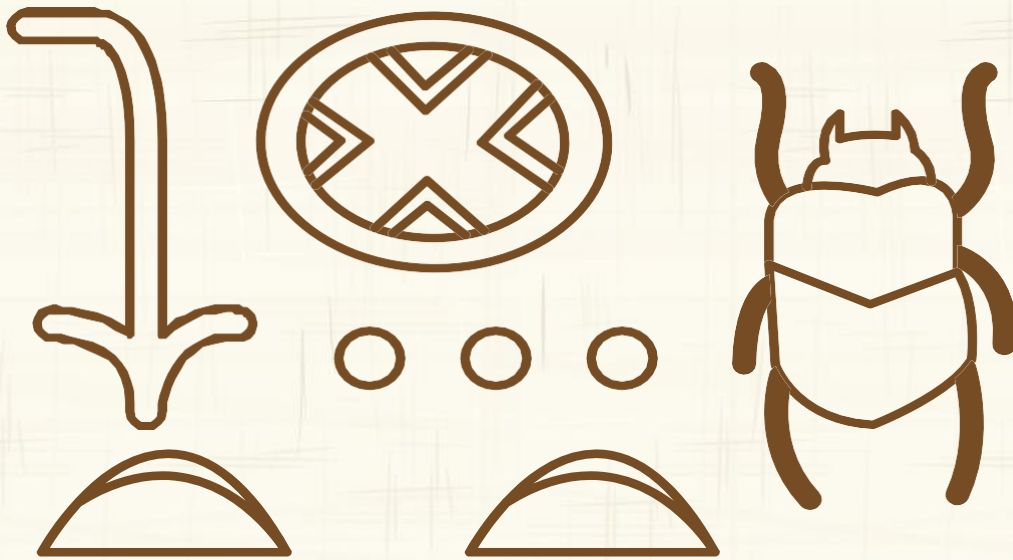
Ao tratar de civilizações antigas, é importante não apenas conhecer as localizações geográficas, como também as modificações que essas sociedades impuseram às paisagens.

PORTUGUÊS: (EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas/ (EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc. / (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Durante o processo de confecção dos materiais propostos nas atividades, os estudantes estarão exercitando as habilidades acima referidas a partir de leituras de fontes variadas e de debates sobre as sociedades estudadas, de modo a proporcionar diversas interpretações, buscando sempre uma visão crítica acerca do que foi exposto e, conseqüentemente, compreendendo melhor o processo de construção social em que se está inserido.

ARTES: (EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.) / (EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

Essas habilidades serão exploradas por meio do desenvolvimento de atividades escritas e artísticas com os alunos a partir do manejo de argila, de papiro etc. Além disso, também há a proposição de algumas das atividades lúdicas durante a execução das sequências didáticas.



PROPOSTA 1: PINTURA RUPESTRE

Conteúdo:

A comunicação é um aspecto essencial das relações entre os seres humanos, e algumas civilizações antigas deixaram legado para nossa sociedade com diferentes registros de suas experiências, de valor incalculável. Os registros mais remotos são as pinturas rupestres. Alguns pesquisadores acreditam que os seres humanos pintavam para favorecer a caçada de animais, como uma espécie de ritual; existem aqueles que creem que os registros foram feitos para apreciação, por amor à arte; outros, por sua vez, atribuem às inscrições significados religiosos.

É importante destacar que o surgimento das pinturas rupestres é indicativo da complexidade da linguagem, desenvolvimento da expressão simbólica e intensificação da interação entre os membros do grupo. Como todo registro histórico, as pinturas rupestres nos permitem construir conhecimento sobre como se organizavam os povos que viveram há milhares de anos.

Objetivos:

- Problematizar o conceito de pré-história a fim de perceber que os povos ágrafos desenvolveram outras formas de comunicação,

evidenciando a importância dos diversos modos de expressão para as relações sociais;

- Proceder a análise de pinturas rupestres com o fim de valorizar essa forma de registro, viabilizando a compreensão de que as fontes não escritas são igualmente importantes para o estudo das experiências dos seres humanos no tempo, além de ressaltar que todas as conquistas e descobertas desses sujeitos são também expressão de cultura e conhecimento;
- Evidenciar a importância dos vestígios arqueológicos como patrimônio da humanidade e debater com os alunos acerca da importância da preservação do patrimônio histórico brasileiro em todas as regiões do país;
- Estimular a produção do conhecimento referente à expressão artística com a elaboração de pinturas rupestres a partir da observação e análise de imagens contidas nos livros didáticos.

Metodologia:

1. Para iniciar, explore imagens de pintura rupestre que os alunos podem localizar no livro didático. Promova um debate informando-os que se trata de vestígios do passado. A seguir, pergunte: para que servem as pinturas? O que mais chamou a atenção? O que devem representar? Em que período foram feitas? Já ouviram falar do período histórico a que elas se referem? Sabem onde ficam os locais indicados? Por que esses povos desenhavam em pedras: para mostrar a caça, marcar um caminho ou desenhar a forma como viviam? Estimule os alunos a formularem hipóteses para responderem a essas perguntas, explorando a observação da imagem, as informações do livro e os conhecimentos prévios dos alunos, conduzindo o debate no sentido de incentivá-los a participar ativamente da aula. É a partir desse debate inicial que eles serão motivados a refletir sobre a importância da linguagem e da comunicação para a vida social, assim como a problematizar o conceito de pré-história, cujo caráter eurocêntrico deve ser explicado aos alunos.
2. Neste momento, é interessante ressaltar que, mesmo possuindo características sociais distintas, povos antigos em diversas regiões do mundo, em épocas diversas, realizaram essas pinturas.

A diversidade dessas produções é uma das maiores contribuições para que hoje possamos entender melhor como era a vida dessas pessoas e quais suas formas de enxergar o mundo. Aqui há a oportunidade de mostrar que a língua escrita nem sempre foi a principal forma de comunicação dos povos, e que, por meio do estudo aprofundado de vários profissionais, a cultura dos povos antigos pode ser conhecida e valorizada como patrimônio da humanidade. Ou seja, por meio desse debate, é possível promover o reconhecimento e a percepção positiva das diferenças, aprendizados fundamentais para a reflexão sobre a relação da turma com os colegas portadores de deficiência.

3. O debate pode prosseguir a partir da observação e análise de outras pinturas rupestres, de lugares e épocas diferentes, muitas vezes encontradas no próprio livro didático. Uma atividade viável é propor que os alunos comparem e observem as diferenças e semelhanças, e, a partir daí, elaborem hipóteses sobre o que elas significam (sempre sendo orientados pelo professor na busca por essas respostas).
4. Para dar prosseguimento ao estudo, peça aos alunos que pesquisem em casa, se possível, o site da Fumdham – Fundação Museu do Homem Americano. Nessa página virtual, eles podem ter acesso a vídeos, imagens e informações acerca do maior sítio arqueológico existente no país, conhecendo a história e a geografia desse lugar, mesmo que de forma não-presencial. E, após essa visita inicial, apresente, em sala, imagens e entrevistas com a historiadora Niéde Guidon ao abordar seu trabalho junto à fundação. No fim dessa proposta, na seção “para saber mais”, sugere-se consultar outra página eletrônica em que a estudiosa conta um pouco de sua trajetória e do esforço para a preservação do sítio arqueológico em São Raimundo Nonato.
5. É importante pedir aos alunos que pesquisem informações sobre os materiais usados para realizar essas pinturas (como objetos utilizados para realização dos desenhos e formas de obter as tintas), e, no retorno à sala, conversar com eles sobre como, atualmente, podemos reproduzir essas técnicas para produzir imagens. Nessa retomada, é necessário debater as especificidades dos vestígios encontrados em território brasileiro, podendo citar, como exemplo, as pinturas que existem no Parque Nacional da Serra da Capivara, localizado

no estado do Piauí. Nesse momento, é preciso assegurar que eles entendam a importância desses vestígios para o estudo do passado e reconheçam a importância dos esforços de pesquisadores, como Niéde Guidon e sua equipe, para preservar essa parte da história do país. Como forma de promover o protagonismo juvenil e a tomada de posicionamento pautada em princípios éticos e democráticos, pergunte o que pode ser feito, na opinião dos estudantes, para preservar os sítios arqueológicos que nos permitem conhecer parte da história dessas regiões.

6. Dando continuidade ao trabalho, separe a turma em grupos de 3 ou 4 alunos e inicie o processo de confecção do material para as pinturas rupestres, que pode ser elaborado de várias formas. As informações seguem no fim da sequência didática, e é essencial que se escolha uma proposta que se adeque às condições de sua sala de aula. É interessante levar algumas imagens para que os alunos possam observar e usar como referência de estilo na hora de elaborar suas representações. Estimule os alunos a registrar aspectos de suas vidas, sejam momentos excepcionais – como festas e comemorações –, sejam cenas do cotidiano.
7. Após a realização dos desenhos, finalize a atividade com a condução de uma exposição das pinturas realizadas pelos alunos. Nesse momento, os estudantes devem apresentar suas respectivas pinturas explicando a sua experiência. O professor deve aproveitar a oportunidade e realizar a avaliação dos estudantes. Para os alunos com deficiências auditivas, peçam que façam essa apresentação utilizando a Libras e realizando a tradução simultânea através do intérprete, para que eles se sintam mais confortáveis em expor suas ideias e compreensões sobre o tema. Nessa exposição, eles podem problematizar também o trecho da Constituição Federal de 1988 que segue abaixo (já previamente debatido e estudado pelo professor e alunos em sala de aula), de modo que os visitantes percebam que existe uma lei para garantir que os patrimônios materiais e imateriais sejam preservados em todo país.
8. Sugerimos que as exposições sejam acompanhadas do texto em formato Braille e cartaz com descrição audiovisual, dando conta não apenas do texto, como também da descrição do suporte, para alunos que tenham baixa visão ou deficiência visual.

Trecho da Constituição Brasileira de 1988

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - As formas de expressão;
- II - Os modos de criar, fazer e viver;
- III - As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1.º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2.º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3.º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4.º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

Fonte: BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

Leitura complementar para você, professor:

Texto 1

“Consideradas elementos comunicativos e educativos, as pinturas rupestres estão impregnadas de história da humanidade. Por suas características, os cientistas (arqueólogos e antropólogos) chamam de Tradições os conjuntos dessas pinturas com igualdade e/ou similaridade. Das muitas conhecidas no Brasil, esta pesquisa preocupou-se em estudar a Tradição Nordeste.

As pinturas rupestres, um dos registros da história social dos habitantes de seis a 12 mil anos atrás, expunham costumes e práticas cotidianas, permitindo que outros grupos ou as gerações seguintes do próprio grupo reutilizassem as informações ali contidas.

A realização de uma pesquisa multidisciplinar (comunicação, antropologia, arqueologia, história, entre outras) mostrou-nos que as pinturas rupestres foram o despertar artístico humano e não ocorreram somente no Velho Mundo, como costuma ser divulgado nas enciclopédias de arte.

Apresentando cenas do cotidiano (caça, sexo, parto, brincadeiras, lutas sociais, namoro, ritos) plasmadas nas rochas, as pinturas rupestres tinham várias funções e revelam que a vida diária dos primeiros ocupantes do país era muito dinâmica. Portanto, elas são fontes de muitas informações e indicativos de que houve história, educação, sociabilização, comunicação e religiosidade desde sempre na história humana. Por isso, graças as suas datações e/ou dos contextos de seus processos de produção, acreditamos que é possível “recuar” para muito antes de 1500 a história do espaço hoje conhecido como Brasil.

As pinturas rupestres funcionavam como uma forma de transmissão integrada dos conhecimentos acumulados de uma dada cultura. As rochas serviam como uma espécie de “lousa” para as populações que as produziam, mostrando práticas mantidas ao longo do tempo. Por meio delas, os grupos intercambiavam informações, o que lhes possibilitava desfrutar das condições reais de vida”.

Fonte: JUSTAMAND, Michel. **O Brasil desconhecido**: as pinturas rupestres de São Raimundo Nonato Piauí. 2007. 212 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Texto 2

“Arte Rupestre é o nome que se dá ao tipo de arte mais antigo da história, baseado principalmente nas pinturas, desenhos ou representações artísticas gravadas nas paredes e tetos das cavernas. Esse tipo de arte teve seu início no período Paleolítico Superior.

Em outros locais e em outras grutas, pinturas que impressionam pelo realismo. Em algumas, pontos vitais do animal marcados por flechas. A arte preservada por milênios permitiu que as grutas pré-históricas se transformassem nos primeiros museus da humanidade.

Os sítios mais conhecidos e estudados encontram-se na Europa, sobretudo França e no norte da Espanha, na região denominada franco-cantábrica; em Portugal, na Itália e na Sicília; Alemanha; Balcãs e Romênia. No norte mediterrâneo da África; na Austrália e Sibéria são conhecidas milhares de localidades, porém não tão estudadas, como é o caso do Brasil. Em 2003, pinturas rupestres foram também descobertas em Creswell Crags, Nottingham shire, Inglaterra.

Encontradas nos tetos e paredes das escuras grutas, descobertas por acaso, situadas em fundos de cavernas. São pinturas vibrantes realizadas em policromia que causam grande impressão, com a firme determinação de imitar a natureza com o máximo de realismo, a partir de observações feitas durante a caçada. Estima-se que esta arte tenha começado no Período Aurignaciano alcançando o seu apogeu no final do Período Magdaleniano do Paleolítico.

No entanto, a idade das pinturas permanece, em muitos sítios arqueológicos, uma questão controversa, dado que métodos como a datação por carbono radioativo podem facilmente levar a resultados errôneos pela contaminação de amostras de material mais antigo ou mais novo, e que as cavernas e superfícies rochosas estão tipicamente atulhadas com resíduos de diversas épocas. Contudo, como ocorre com toda a Pré-História, é impossível estar-se seguro dessa hipótese devido à relativa falta de evidência material e a diversas lacunas associadas com a tentativa de entender o pensar pré-histórico aplicando a maneira de raciocinar do homem moderno.

Acredita-se que estas pinturas, cujos materiais mais usados são o sangue, argila e excrementos humanos, têm um cunho ritualístico. Nos sítios espalhados pelo mundo, é padrão encontrar, além dos desenhos parietais, figuras e objetos decorativos talhados em osso, modelados em argila, pedra ou chifres de animais, além de fabricarem as tinturas através das folhas das árvores e do sangue de animais.

As pinturas rupestres podem proporcionar valiosas pistas quanto à cultura e às crenças daquela época. Os desenhos representados nas cavernas eram figuras de grandes animais selvagens. Quando pintavam o animal nas paredes, não era apenas um desenho, era a alma do animal que ali iria ficar preso para dar sorte nas caças. A figura humana raramente era representada.

Uma teoria alternativa e mais moderna quanto ao objetivo destas pinturas, baseada em estudos de sociedades mais recentes de caçadores-coletores, é que as pinturas foram feitas por xamãs. Os xamãs retirar-se-iam para a escuridão das cavernas, entrariam em estado de transe e pintariam, então, imagens de suas visões, talvez com alguma intenção de extrair força das paredes da caverna para eles mesmos. Isso favorece a explicação sobre a antiguidade de algumas pinturas e a variedade dos motivos”.

Fonte: ENDO, Tatiana Sechler. **A pintura rupestre da pré-história e o grafite dos novos tempos**. 2009. 12f. Monografia (Pós Graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos) – Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação/ Universidade de São Paulo/ Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2009. p. 4-5. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/215-690-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Materiais necessários:

- Pedras (Se não houver, pode ser tijolo branco, papel ofício, tecido, cartolina etc.);
- Tinta guache, giz de cera, folhas de urucum e outras plantas para fazer tintas naturais;
- Pincel pequeno ou utilizar a própria mão dos alunos como instrumento;
- Tesoura;
- Papel de jornal;
- Spray de revestimento;
- Imagens de pinturas rupestres.

Dica de como fazer:

Alertamos que todos os vídeos indicados abaixo são para os professores e, caso queiram indicar para os seus alunos, sugerimos que assistam com antecedência e avaliem se o conteúdo é adequado aos estudantes, observando abordagem e temas sensíveis. As sugestões de atividades não podem ser feitas sem supervisão de adultos.

• O site **Um como** apresenta uma maneira bem simples de fazer pinturas rupestres com as crianças. A autora, Sara Viega, dá dicas

dos materiais que se deve utilizar, tais como: pedras, ou outros materiais rupestres, tinta, tecidos, tesoura, papel de jornal e spray de revestimento. Fala ainda qual a metodologia aplicada por ela para realizar tal atividade.

Ver mais em: VIEGA, Sara. Como fazer pinturas rupestres. **Um como**, São Paulo, 16 jan. 2017. Disponível em: <https://artes.umcomo.com.br/artigo/como-fazer-pinturas-rupestres-322.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

- No site **Terra de Lund**, Cinthia Camargo exibe um roteiro de aulas, para o público do 1º ao 6º ano, que favorece o trabalho com essa temática. Utiliza materiais diferentes da 1ª opção sugerida, tais como: cartolina branca, giz de cera de várias cores, tinta nanquim preta, pincel, clips, ou agulha grossa, e cola branca.

Ver mais em: CAMARGO, Cinthia. Pintura Rupestre. **Terra de lund**, [S. l., s, d.]. Disponível em: <https://terradelund.com.br/arte-rupestre>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Para saber mais:

- No Ceará, também existem sítios arqueológicos muito importantes e que contém acervos preciosos acerca da pré-história brasileira. É importante aproveitar a oportunidade para questionar, junto aos estudantes, se preservamos e expomos suas ricas histórias como deveríamos. Sugerimos a visita a estes sites para maiores referências sobre o assunto:

Ver mais em: **Site do Iphan**. Patrimônio Arqueológico – CE. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/ce/pagina/detalhes/542>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Ver mais em: **Site do GeoPark Araripe** contendo informações sobre os vários sítios arqueológicos localizados na Região do Cariri no Ceará. Disponível em: [Geopark Araripe \(urca.br\)](http://GeoparkAraripe(urca.br)). Acesso em 10 dez. 2020.

- O site **Arte na rede** contém entrevistas com a historiadora Niéde Guidon sobre sua vida dedicada à preservação do sítio arqueológico em São Raimundo Nonato e sua dificuldade em conseguir fazer o seu trabalho atualmente.

Ver mais em: BELTRÃO, Catherine. Niede Guidon: a saga da Serra da Capivara. **Arte na rede**, São Paulo, 19 jul. 2015. Disponível em: <http://artenarede.com.br/blog/index.php/niede-guidon-a-saga-da-serra-da-capivara/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

- Site da **Fundação Museu do Homem Americano – Fumdham**, que foi criada para garantir a preservação do patrimônio cultural e natural do Parque Nacional Serra da Capivara. Entendida como uma entidade civil, sem fins lucrativos, declarada de interesse público pelo governo brasileiro, realiza atividades científicas interdisciplinares, culturais e sociais. Nesse local, teremos acesso a vídeos e informações acerca do parque e do trabalho em busca de conservação e pesquisa das pinturas rupestres.

Ver mais em: **FUMDHAM**. Fundação Museu do Homem Americano. João Costa, Coronel José Dias, São Raimundo Nonato, Brejo do Piauí, 2020. Disponível em: <http://fumdham.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

- No site **Turomaquia**, Patricia de Camargo relata a história de 18 cavernas pré-históricas na Espanha, em especial a Caverna de Altamira, declarada patrimônio da humanidade em 1985. Nesse local, está também o Museu de Altamira. O site, inclusive, armazena alguns vídeos os quais exibem o interior do museu.

Ver mais em: **CAMARGO**, Patricia de. Altamira: a arte chocante dos homens das cavernas. Turomaquia, [S. l.], 22 out. 2013. Disponível em: <https://www.turomaquia.com/altamira-a-arte-chocante-dos-homens-das-cavernas/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

- No site do **Museu de Arqueologia Nacional**, do Ministério da cultura francesa, há a apresentação de pinturas rupestres do lugar e suas especificidades, incluindo um vídeo com visita guiada, do Complexo de Cavernas de Lascaux, na França.

Ver mais em: **MINISTÈRE DE LA CULTURE**. Lascaux. Musée d'Archéologie Nationale. França, 2020. Disponível em: <https://archeologie.culture.fr/lascaux/fr?lng=fr>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Bibliografia complementar:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. Edição reformulada, 6º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília-DF, dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 06 out. 2018.

ENDO, Tatiana Sechler. **A pintura rupestre da pré-história e o grafite dos novos tempos**. 2009. 12f. Monografia (Pós-Graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos) – Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação/ Universidade de São Paulo/ Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2009. p. 4-5. Disponível em: <http://myrtus.uspnet.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/215-690-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

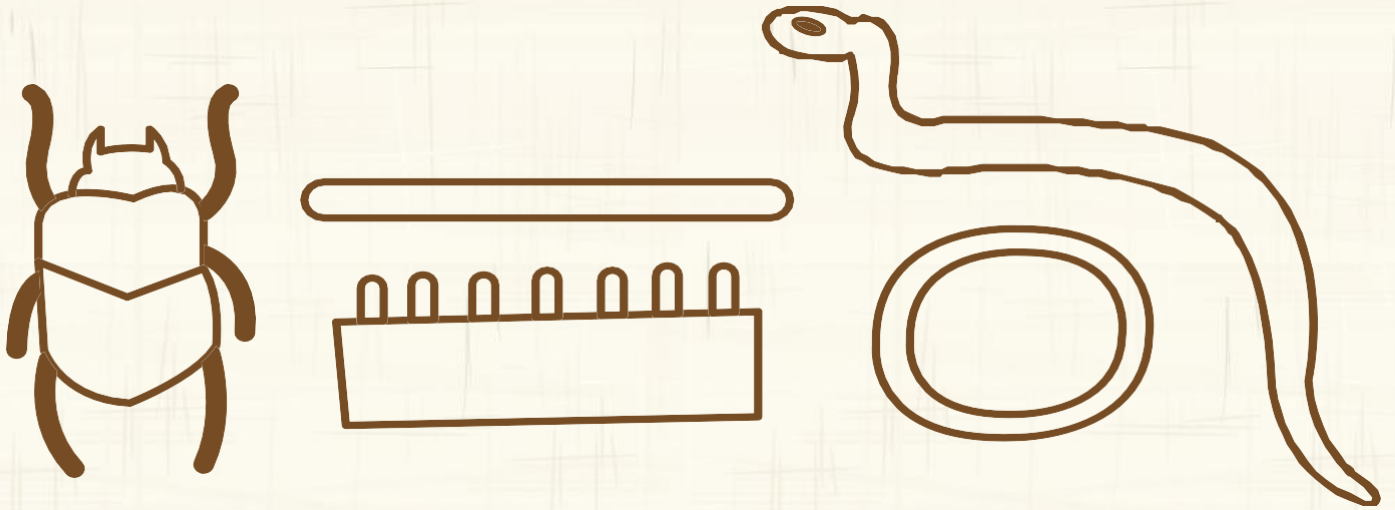
FARIAS, Edinalva de Jesus. **A pintura rupestre para as artes visuais e para a história**: contribuições para a aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental 2. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade de Brasília; INSTITUTO DE ARTES – IdA, Cruzeiro do Sul-Acre. 2017. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/19840/1/2017_EdinalvaDeJesusFarias_tcc.pdf. Acesso em 15: jan. 2020.

JUSTAMAND, Michel. **O Brasil desconhecido**: as pinturas rupestres de São Raimundo Nonato Piauí. 2007. 212 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SECRETARIA de Educação a Distância do MEC. Do impresso à hipermídia. **Web Educ.**, Brasília-DF, [s. d.]. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impresso/imp_basico/e1_assuntos_a1.html. Acesso em: 13 jan. 2020.

PROUS, André. **O Brasil antes dos brasileiros**: A pré-história de nosso país. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/O%20Brasil%20antes%20dos%20brasileiros_%20A%20pre-história%20do%20nosso%20país%20-%20André%20%20PROUS.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien – 1990. **UNICEF**, Jomtien-Jamaica, 05-09 mar. 1990.



PROPOSTA 2: ESCRITA CUNEIFORME

Conteúdo:

Professor, o Oriente Médio, especialmente a Mesopotâmia, que é o local onde se encontram os registros dessa escrita, é tratado pelos livros didáticos como um lugar de passagem, um local de migração de vários povos. Por isso, acredito que seria interessante discutir com os alunos acerca da diversidade de povos que formaram essa sociedade, de modo a associar ao surgimento dos registros escritos às atividades cada vez mais complexas daquela sociedade, que, ao longo do tempo, necessitou de formas de comunicação que pudessem ser guardadas e acessadas de forma diferente daquela proporcionada pela cultura oral.

A palavra cuneiforme significa cunha, e a denominação atribuída a essa escrita se justifica por ser produzida com o auxílio de objetos nesse formato. Além disso, é considerado o sistema de escrita mais antigo conhecido até hoje. Em princípio, tinha propósitos administrativos e contabilísticos, associados às atividades dos comerciantes e governantes, e depois passou a registrar também as formas de sentir e pensar do ser humano.

Objetivos:

- Compreender a escrita como forma de expressão da cultura da sociedade, de modo a informar sobre ideias e experiências de sujeitos que viveram em outro período histórico;
- Problematicar a importância do registro escrito para a organização e o desenvolvimento de algumas sociedades, sem desqualificar de forma etnocêntrica as sociedades ágrafas.
- Explorar o conceito de migração para tratar de diversidade, evidenciando que sociedades formadas por grupos étnicos distintos são um fenômeno comum na história da humanidade;
- Viabilizar o contato dos alunos com a escrita cuneiforme a partir da experiência concreta, utilizando as metodologias ativas, com o fim de estimular a curiosidade e o aprendizado;
- Possibilitar a comunicação dos alunos por meio da linguagem artística e da alfabetização histórica, construindo tabuazinhas de argila de forma coletiva, de modo a aprender sobre as formas de pensar e se expressar das sociedades de outras épocas;

Metodologia:

1. Como ponto de partida, para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, leia com eles um trecho da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, assinada por vários países em 2001 logo após os eventos do 11 de setembro nos Estados Unidos. Para estimular o debate, sugiram-se as seguintes perguntas: qual o significado da expressão “diversidade cultural”? Quando e como esse fenômeno pode ter surgido na história da humanidade? De que forma ele tem influenciado a vida de homens e mulheres ao longo da história? Espera-se que os alunos associem as provocações aos seguintes fenômenos: diversidade e migrações humanas.
2. Em seguida, o assunto pode ser associado às aulas sobre a Mesopotâmia (região entre os rios Tigre e Eufrates) e dos povos que lá viveram na Antiguidade, enfatizando que essa área é identificada por historiadores e arqueólogos como um local de

passagem e de constantes migrações, inclusive ainda hoje. Essa constante movimentação humana na região tem ocorrido por vários motivos, como comércio, guerras e catástrofes naturais. É importante articular esses dois temas: migração e diversidade, sendo imprescindível explorar com os alunos que toda sociedade é resultado de encontros de sujeitos de diferentes origens. Ao longo do tempo, as migrações são realizadas de maneira natural ou impostas de acordo com a realidade de cada sociedade, e a adaptação a tal situação nem sempre é pacífica, pois, dependendo do espaço, podem ocorrer conflitos. Nesse contexto específico, a atração de pessoas àquela região ocorreu em decorrência da terra fértil e das conquistas impostas sobre os diferentes povos que lá viviam, que tiveram de enfrentar outros povos que estavam em busca de terras para melhores plantios e expansão de seus reinos. O contato entre as culturas desses povos faz com que cada uma dessas civilizações do crescente fértil seja importante para sabermos mais um pouco sobre essa sociedade que se formou. Para estimular esse debate entre os alunos, sugere-se explorar as imagens e mapas que estejam disponíveis no livro didático utilizado pela turma. Para que o professor oriente a leitura desses mapas e imagens, é importante definir previamente quais elementos irá explorar, para quais aspectos deverá chamar atenção dos alunos, e quais conhecimentos esperar que eles construam a partir desse exercício, que pode ser feito de forma oral e coletiva.

3. Após esse debate, o professor pode expor aos alunos algumas informações acerca da história da escrita, por exemplo, como os sumérios conseguiram desenvolver sua técnica de escrita, iniciando com o uso dos pictogramas e tendo em sua forma mais avançada o alfabeto. Para ajudar a preparação a aula, confira os textos e vídeos sugeridos nessa sequência didática. Caso deseje, disponibilize o vídeo disposto ao final na seção, para que os alunos tenham mais detalhes sobre o tema e possam adensar o debate e conhecimento.
4. Além dessa discussão sobre a formação da sociedade suméria, faz-se importante tratar com os alunos acerca do convívio com as diferenças, de modo a impulsionar a reflexão sobre a igualdade de todas as pessoas como sujeitos de direitos. A respeito disso, importa destacar a Declaração Universal sobre a Diversidade

Cultural e reafirmar a convicção de que o diálogo intercultural é a melhor garantia da paz, rechaçando categoricamente a teoria que naturaliza como inevitável o choque violento entre culturas e civilizações. É importante que o professor fale ainda que os intercâmbios culturais entre as pessoas são fonte inesgotável de aprendizado, e, por isso, é fundamental que haja uma mudança de mentalidades, para que os alunos possam compreender melhor essa temática, e construir valores mais adequados ao convívio social.

5. Nessa oportunidade, é necessário também ressaltar que as diferenças entre os sujeitos são expressas das mais distintas formas: origem étnica, gênero, região e mesmo condição física. Então, é válido reforçar que todas as pessoas, incluindo as que possuem deficiência, devem ser valorizadas e ter sua dignidade respeitada, porque fazem parte da sociedade que é regida por esse documento, portanto, devem ter igual poder de escolha e representatividade.
6. Para a atividade da próxima etapa, a sugestão é que o professor faça grupos de 4 a 5 alunos, a fim de que todos tenham contato com os materiais utilizados na confecção de tabuinhas de argila, podendo participar ativamente de sua construção. Peça aos grupos que escolham um líder que lhes auxilie nas etapas do processo.
7. Separe a argila que vai ser usada e entregue aos grupos para que possam manusear. Explique aos alunos que devem fazer uma bolinha para que depois possam amassar com o cano PVC, transformando-a em uma tabuazinha parecida com as utilizadas pelos sumérios. O próximo passo é apresentar o alfabeto sumério disposto abaixo para os alunos e pedir que façam o alfabeto na argila (se preferir, pode começar fazendo pictografias para que os alunos aperfeiçoem a técnica).
8. O passo seguinte é fazer com que os alunos transcrevam o artigo da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural para a argila utilizando o lápis ou o palito de picolé. Nesta etapa, se o professor tiver um aluno com deficiência visual, pode pedir que faça a transcrição deste trecho utilizando o Braile, por meio da sua própria reglete, de modo a permitir que ele possa se apropriar do conteúdo da declaração na sua própria linguagem,

possibilitando a exposição dos seus conhecimentos adquiridos posteriormente.

9. Por último, o professor pode colocar as tabuazinhas produzidas para secar em um local protegido, na sala ou outro lugar na escola. Depois de secas, sugere-se que o professor realize uma exposição com o material elaborado (incluindo o feito em Braille) na própria sala ou no pátio da escola, possibilitando que os estudantes falem sobre o que aprenderam durante o processo para outras turmas. Essa etapa servirá como avaliação da aprendizagem dos estudantes acerca do assunto pretendido.

10. Uma outra opção é propor aos alunos uma roda de conversa sobre o tema da diversidade. Ao final, professor e alunos podem construir juntos um grande painel, com desenhos de pessoas diferentes, simbolizando as mais diferentes culturas e sujeitos.

11. Sugerimos que as exposições sejam acompanhadas do texto em formato Braille e cartaz com descrição audiovisual, dando conta não apenas do texto, como também da descrição do suporte para alunos que tenham baixa visão ou deficiência visual.

Leitura complementar para você, professor:

Texto 1

“A etimologia da palavra cuneiforme vem do latim *cuneus*, que significa cunha, e sua definição é atribuída como uma escrita que é produzida com o auxílio de objetos em formato de cunha. Após consulta em diversas bibliografias, não se pode determinar uma data exata para a origem dessa escrita, mas vários autores estipulam que por volta de 4 mil anos a.C. os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme na região da antiga Mesopotâmia, também chamada de escrita sumério-acadiana, e é considerado o sistema mais antigo conhecido até hoje. De acordo com Leal e Siqueira (2011, p. 71), a escrita cuneiforme é um “sistema de escrita dos mais antigos que se conhecem, inventado pelos sumérios da Mesopotâmia. Escrita em forma de cunha, muito usada sobre tijolos de barro. Surgiu na Mesopotâmia por volta da metade do 4º milênio”. Cunha era o

instrumento de metal ou madeira utilizado para se escrever cujo formato permitia cortar a argila e formar os símbolos dessa escrita. De início, a escrita cuneiforme teve por finalidade propósitos administrativos e contabilísticos, visando a facilitar o registro de bens, as marcas de propriedade, os cálculos e as transações comerciais. Com a popularização, sua finalidade foi ampliada para registrar também a expressão dos pensamentos do homem. O desenvolvimento do processo da escrita cuneiforme teve início a partir de uma imagem simples, a qual evoluiu para um símbolo pictográfico fonetizado, para depois se constituir numa palavra. A escrita cuneiforme era composta por volta de dois mil símbolos, mas estima-se que um valor em torno de 200 ou 300 eram usados com maior frequência. Era uma escrita complicada sendo utilizada para exprimir as duas principais línguas da região: a Suméria do Sul e a Acádia do Norte”.

Fonte: PASSOS, Isaías Cristiano da Silva. **Leitura e escrita: uma trajetória dos suportes**. 2017. 67 f., il. TCC (Bacharelado em Biblioteconomia) – UnB, Brasília-DF, 2017.

Texto 2:

“OS POVOS DA MESOPOTÂMIA”

A história da mesopotâmia é marcada por uma sucessão de guerras e conquistas de um povo sobre o outro. Povos que de modo geral disputavam as melhores terras junto à rica planície dos rios TIGRE e EUFRATES, além disso, seus exércitos realizaram expedições de roubo fazendo guerras para conquistar as riquezas dos adversários e submetê-los à escravidão. Entre os principais povos que se estabeleceram na MESOPOTÂMIA, destacam-se: os sumerianos, os acádios, os amoritas, (antigos babilônios), os assírios, os caldeus (novos babilônios), os hebreus, os hititas, os fenícios e os arameus, dentre outros.

Devemos aos mesopotâmicos vários elementos de nossa própria civilização:

- Ano de 12 meses e a semana de 7 dias;
- Divisão do dia em 24 horas;
- Crença nos horóscopos e os doze signos do zodíaco;
- Hábito de fazer o plantio de acordo com as fases da Lua;
- Círculo de 360 graus;
- Processo aritmético da multiplicação.

OS SUMÉRIOS

Entre os montes ZAGROS e o DESERTO DA ARÁBIA, correm dois rios caudalosos que desembocam no Golfo Pérsico: o Eufrates e o Tigre. O vale que eles fertilizam é conhecido como MESOPOTÂMIA, designando-se Assíria a sua parte norte e Caldeia a sua parte sul. Na zona mais meridional da MESOPOTÂMIA, onde antes desembocavam separados os dois rios, foi que os sumérios se estabeleceram no quarto milênio antes de Cristo. Sua origem é desconhecida, mas parece que vieram do planalto da Ásia Central. Fundaram cidades como UR, NIPPUR, LAGASH, cada uma constituindo um pequeno estado, regido por um chefe religioso e civil chamado de Patesi. [...]

Os sumérios desenvolveram um sistema de escrita que inicialmente se destinava ao registro da contabilidade dos templos. Os registros escritos eram necessários para a administração do rico patrimônio acumulado pelos templos através de oferendas religiosas, como escravos, rebanhos, terras. Os antigos agricultores sumérios enfrentaram muitas dificuldades. A principal delas era a escassez de chuvas. Para obter água, abriram canais de irrigação. [...]

OS ACÁDIOS

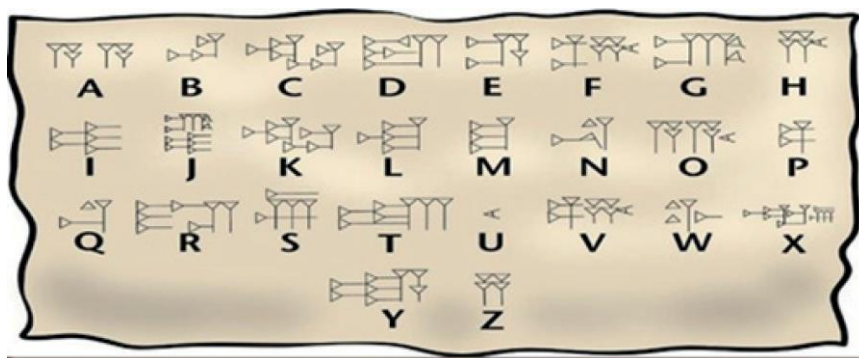
As cidades sumerianas ocupavam as melhores terras da MESOPOTÂMIA. Por esse motivo atraíram a atenção dos acádios, povos que habitavam a cidade de ACAD. Esses povos estabeleceram ao norte dos sumérios, fundando algumas cidades, vindo ACADÉ a ser a mais importante. Ali reinaram, pouco depois, o rei SARGÃO, e seu neto NARAM-SIN, que conquistaram um vasto império englobando todos os povos da CALDEIA, o ELÃ – no extremo ocidental da meseta do IRÃ – seria a Alta Mesopotâmia, até chegar à Ásia Menor. Por volta de 2.500 a.C., os acádios dominaram as cidades dos sumérios. Nas batalhas, os acádios utilizaram o arco e a flecha, mostrando-se mais rápidos e eficientes que a infantaria (tropa que luta a pé) armada com pesadas lanças e escudos. Comandados por SARGÃO I, os acadianos conquistaram e unificaram as cidades sumerianas, fundaram o primeiro império mesopotâmico que expandiu desde o Golfo Pérsico até as regiões de AMORRU e da

ASSÍRIA”.

Fonte: NETTO, João Lourenço da Silva. **A Mesopotâmia e seus povos**. Museu de topografia Prof. Laureano Ibrahim Chaffe, Porto Alegre, [s. d.], p. 7-15. (Departamento de Geodésia – UFRGS). Disponível em: http://www.miniweb.com.br/historia/Artigos/i_antiga/PDF/A_Mesopotamia_e_seus_povos.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

Materiais necessários:

- Argila (que será dividida em blocos);
- Cano de PVC (um tamanho pequeno – o objetivo é utilizá-lo para amassar a argila);
- Lápis pontiagudo ou palito de picolé (adaptação da forma de cunha que os sumérios utilizavam);
- Alfabeto cuneiforme disposto a seguir reproduzido em tamanho maior:



Fonte: CUNHA, Márcio. Escrita Cuneiforme. **Vossas histórias**, Porto Alegre, 10 fev. 2011. 1 il. Disponível em: <http://vossashistorias.blogspot.com/2011/02/escrita-cuneiforme.html>. Acesso em: 13 jan. 2020.

Trecho da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural:

Artigo 1º – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade. A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o gênero humano como a diversidade biológica o é para a natureza. Neste sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Fonte: UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2001, p. 1. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

Dica de como fazer:

Alertamos que todos os vídeos indicados abaixo são para os professores e, caso queiram indicar para os seus alunos, sugerimos que assistam com antecedência e avaliem se o conteúdo é adequado aos estudantes, observando abordagem e temas sensíveis. As sugestões de atividades não podem ser feitas sem supervisão de adultos.

- Neste vídeo, a gerente de didática do Museu do Livro ensina como fazer uma tabuinha de escrita suméria, em sua forma pictográfica. A autora fala também um pouco sobre a história, usos e costumes sumerianos.

Ver mais em: **CANALSAPEANDO**: Cómo hacer una tablilla de escritura suméria: Sapeando. [S. l., s. n.], 4 dez. 2012. 1 vídeo (10 min 44s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rmp3etTOGSc>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Para saber mais:

- O vídeo “A Invenção da Escrita (Escrita Cuneiforme, Hieróglifos e a Pedra de Roseta) História da Civilização”, do canal do YouTube **Foca na História**, apresenta um resumo acerca das primeiras civilizações (descritas abaixo) e suas formas de escrita.

Ver mais em: **FOCA na História**: A Invenção da Escrita (Escrita Cuneiforme, Hieróglifos e a Pedra de Roseta) História da Civilização. [S. l., s. n.], 23 nov. 2018. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tUWIpzYaKXw>. Acesso em: 15 jan. 2020.

- Neste vídeo do canal do YouTube **An Explica**, alunos de uma escola apresentam uma pequena compilação de informações acerca da escrita cuneiforme e suas características.

Ver mais em: **AN EXPLICA**: A escrita cuneiforme. [S. l., s. n.], 18 mai. 2018. 1 vídeo (3 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GV6_e6BgTBY. Acesso em: 15 jan. 2020.

• Este vídeo, uma iniciativa do grupo de investigação “A Antiguidade e a sua Recepção”, feito pela investigadora Bárbara Botelho Rodrigues, contém informações acerca da escrita cuneiforme e mostra imagens de uma pessoa fazendo uma tabuinha de argila similar a escrita suméria.

Ver mais em: **CHAM – Centro de Humanidades**: Escrita cuneiforme (cuneiform writing). [S. l., s. n.], 29 jan. 2018. 1 vídeo (7 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SifMwht0Z6g>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Bibliografia complementar:

A HISTÓRIA da palavra. Diretor: Sang Ho-Han. Coréia do Sul: EBS produções, 2007. 3 episódios, (30 min). Disponível em: https://canalcurta.tv.br/filme/?name=o_nascimento_da_escrita. Acesso em: 13 jan. 2020.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. Edição reformulada, 6º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

COSTA, Renata Dariva. A escrita além dos cuneiformes. **Revista Historiador**, Porto Alegre, n. 5, ano 5, dez. 2012. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador/cinco/1renata.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

CUNHA, Márcio. Escrita Cuneiforme. **Vossas Histórias**, Porto Alegre, 10 fev. 2011. 1 il. Disponível em: <http://vossashistorias.blogspot.com/2011/02/escrita-cuneiforme.html>. Acesso em: 13 jan. 2020.

NETTO, João Lourenço da Silva. A Mesopotâmia e seus povos. **Museu de topografia Prof. Laureano Ibrahim Chaffe**, Porto Alegre, [s. d.], p. 7-15. (Departamento de Geodésia – UFRGS). Disponível em: http://www.miniweb.com.br/historia/Artigos/i_antiga/PDF/A_Mesopotamia_e_seus_povos.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU. 217 (III) A. Paris, 1948. UNIC: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

PASSOS, Isaías Cristiano da Silva. **Leitura e escrita**: uma trajetória dos suportes. 2017. 67 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em

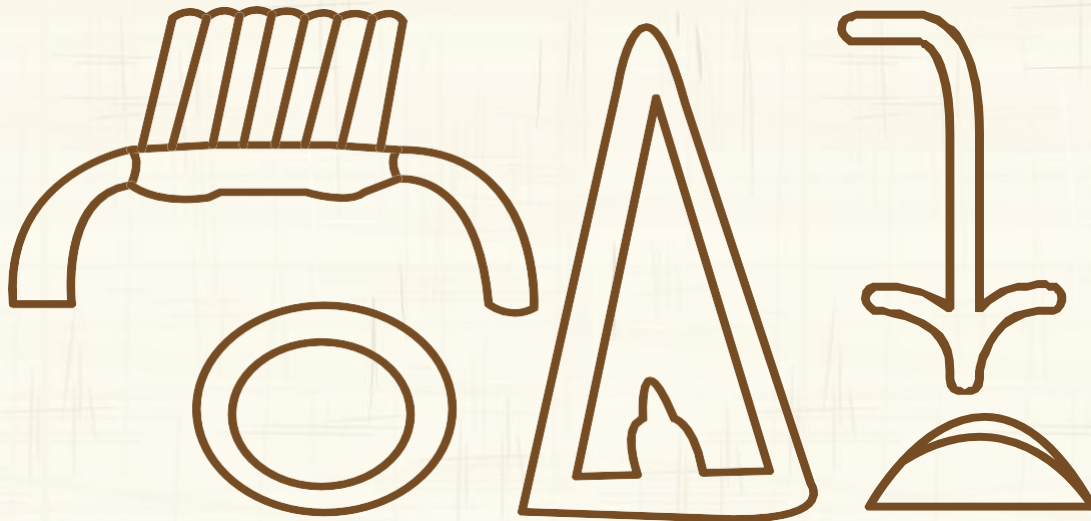
Biblioteconomia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

SECRETARIA de Educação a Distância do MEC. Do impresso à hipermídia. **Web Educ.**, Brasília-DF, [s. d.]. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impresso/imp_basico/e1_assuntos_a1.html. Acesso em: 13 jan. 2020.

SAMPAIO, Adovaldo Fernandes. **Letras e memória: uma breve história da escrita**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2001, p. 1. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; SILVA, Renato da; COSTA, Rosimeri Claudiano da. A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 2014, Rio de Janeiro-RJ. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá; Nova América Del Castilho. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/trab_completos/Evolucao%20e%20revolucao%20da%20Escrita%20ROSIMERI.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.



PROPOSTA 3: ESCRITA HIEROGLÍFICA

Conteúdo:

O Egito figura como uma das maiores civilizações antigas pelo seu legado cultural, entrando para a História como uma fonte de inspiração e conhecimento acerca do mundo antigo. No Egito Antigo, a escrita hieroglífica era realizada pelos escribas que, desde os cinco anos de idade, estudavam em escolas especiais com a finalidade de aprendê-la, além de cálculo... Mesmo existindo a escrita hierática (utilizada pelos sacerdotes) e a escrita demótica (usada em cartas no geral), essa forma de escrever em hieróglifos era a mais empregada para textos oficiais e sagrados, principalmente quando gravada em pedras. Portanto, o uso da escrita na antiga sociedade egípcia é um exemplo de como o conhecimento letrado pode se constituir um componente importante na manutenção da desigualdade social, visto que nem todos poderiam acessá-lo. Na realidade, a maioria da população nunca chegaria a aprender o alfabeto egípcio.

A sociedade egípcia era hierarquizada e, por isso, somente os membros da realeza ou nobreza possuíam acesso a informações por meio da escrita, configurando-se como um privilégio.

Contudo, pessoas portadoras de deficiências físicas não enfrentavam a exclusão social por conta dessa condição. Isso significa que as pessoas portadoras de deficiência não eram proibidas de exercer funções como de escriba, e gozavam, inclusive, dos mesmos privilégios desfrutados pelos demais sujeitos que desempenhavam essa função.

Objetivos:

- Contextualizar a prática da escrita hieroglífica por meio da problematização das noções de desigualdade e exclusão social existentes na sociedade egípcia, de modo a debater a construção de valores associados à ideia de corpo perfeito;
- Evidenciar como práticas culturais também produzem desigualdades na atualidade, com ênfase aos significados atribuídos ao acesso à cultura letrada;
- Apresentar os hieróglifos egípcios aos alunos, de modo a possibilitar um debate acerca do conhecimento da escrita como objeto de poder, no passado e no presente;
- Produzir um papiro egípcio para que os alunos possam entender os rudimentos da técnica egípcia e, ao mesmo tempo, refletir sobre os conceitos de justiça e solidariedade.

Metodologia:

1. Mostre aos alunos imagens do mapa do Egito e faça perguntas prévias sobre o local, o que eles sabem sobre esta civilização, converse sobre possíveis filmes que falem sobre este assunto. Após esta conversa inicial, explique aos alunos os aspectos sociais, políticos e culturais que possibilitaram sua forma de escrita. Apresente a eles um documentário sobre esse assunto, disponível na seção “para saber mais”, que pode ser acessado na internet.
2. Converse com os alunos sobre a composição do império egípcio, formado pela população negra. Tendo bastante destaque na Idade Antiga por conta das grandes construções realizadas com o propósito militar, social e político. Essas construções ainda hoje são visitadas e protegidas como patrimônio mundial, ressaltando a importância desse país para a África nas épocas passadas e atualmente.

3. Peça aos estudantes que entrem e participem das atividades disponíveis no site (indicado abaixo na seção “para saber mais”), em especial a que traduz palavras do nosso alfabeto em hieroglíficos. Essa atividade tem o objetivo de fazer com que os alunos tenham um contato inicial com a escrita egípcia, a fim de proporcionar curiosidade entre eles. Faça com que escrevam seus nomes e de familiares para estimular o interesse.
4. Faça um debate acerca do acesso à escrita nessa sociedade, que era principalmente marcada pela hierarquização social e desigualdades, visto que naquele tempo, no Egito, saber ler e escrever era privilégio de poucos. A sugestão é que o professor utilize a escultura do “Escriba sentado”, que foi encontrada pelo arqueólogo Auguste Mariette, no sítio arqueológico de Sacará, em 1850, e atualmente está no Museu do Louvre em Paris, para apresentá-la aos alunos como a representação de um alto funcionário especializado, alguém com grande poder e privilégio na sociedade egípcia, fato que o colocava na posição distinta perante essa sociedade.

Imagem 1: Estátua Escriba sentado



Fonte: **O ESCRIBA sentado**. Tourblink. [S. l., s. n.], 2018. 1 fotografia. (Louvre não perca nada). Disponível em: <https://www.tourblink.com/louvre/monument/escribasentado/pt/?source=website>. Acesso em: 18 mai. 2020.

Há outras imagens que também são importantes para aprimorar esse debate, como: a estátua do Músico anão da V Dinastia, presente no Instituto Oriental de Chicago, e a do porteiro de Roma, revelada por meio da Estela votiva da XIX Dinastia e originária de

Memphis, que pode ser vista no Museu Ny Carlsberg Glyptotek, em Copenhagen, Dinamarca, ambas disponibilizadas abaixo. Elas podem ser utilizadas para demonstrar que, na sociedade egípcia, ter uma deficiência não era sinônimo de ser incapaz, pelo contrário, as funções poderiam ser exercidas por pessoas com essas características, desde que fossem competentes no seu ofício, podendo inclusive adquirir privilégios. Segundo Maria Aparecida Gugel, em texto escrito disponível no site da **Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência:**

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos. (GUGEL, *on-line*)

O professor pode utilizar essa citação e as imagens a seguir para debater um pouco acerca da condição das pessoas com deficiência na sociedade egípcia:

Imagem 2: Estátua Músico anão



Fonte: **MÚSICO ANÃO**. V Dinastia. Oriental Institute Chicago, Chicago, [s. d.]. 1 fotografia. Disponível em: <https://oi.uchicago.edu/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Imagem 3: Porteiro de Roma



Fonte: **PORTEIRO de Roma**. Estela votiva da XIX Dinastia e originária de Memphis. Glyptoteket, Dinamarca, [s. d.]. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.glyptoteket.com/exhibition/greek-and-roman-sculpture/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

5. Retome com os alunos o debate acerca das desigualdades no Egito Antigo e faça uma comparação com a sociedade brasileira atual. Pergunte aos alunos se conhecem pessoas que têm privilégios, que são tratadas de maneira desigual por terem acesso a um determinado conhecimento inacessível para a maior parte da população. Indague ainda que outros critérios são utilizados pela nossa sociedade para definir quais pessoas terão mais privilégios e oportunidades. Espera-se que eles percebam que atualmente também se faz esse tipo de distinção por vários motivos, entre eles: racismo, homofobia, pessoas com algum tipo de deficiência etc.

6. Apresente o Artigo 5º da Constituição (apresentado adiante) e peça aos estudantes que opinem sobre o que está escrito no trecho e sobre como aquelas ideias se aplicam, ou não, ao contexto em que eles vivem. Várias perguntas podem estimular o debate, a saber: Será mesmo que todas as pessoas são iguais? E, se não são, como devem ser tratadas? De que forma as pessoas são tratadas onde eles, os alunos, vivem? Quais outras formas de

poder, além do conhecimento tratado aqui, podem proporcionar segregação entre as pessoas? Embora a Constituição brasileira tenha um artigo que trata da igualdade, esse princípio ainda não é posto em prática por questões culturais, políticas e econômicas, isto é, questões estruturais do nosso sistema social. A proposta do debate é induzir reflexões sobre esse tema.

7. Em outra aula, organize os alunos em grupos de 3 ou 4, entregue o material necessário e peça-lhes que confeccionem cartazes em formato de papiro com a escrita hieroglífica ou em gesso (conforme exposto no vídeo de como fazer) contendo o trecho da Constituição Federal citado acima.
8. Após o término da tarefa, exponha o material dos estudantes em painéis ou faça uma exposição em sala de aula, de modo que os alunos possam explicar o que aprenderam durante o exercício dessas atividades para grupos de visitantes. Incentive os alunos surdos a participarem dessa atividade utilizando a Libras e expondo o que aprenderam através dessa linguagem, peça aos intérpretes que façam a tradução simultânea do que estarão dizendo para que todos que acompanhem a exposição possam interagir com esses alunos e entendam o que eles estarão informando sobre o assunto. Assim, nesta proposta, você poderá avaliar os alunos de maneira processual, de acordo com as etapas elaboradas durante as atividades.
9. Sugerimos que as exposições sejam acompanhadas do texto em formato Braille e cartaz com descrição audiovisual, dando conta não apenas do texto, como também da descrição do suporte para alunos que tenham baixa visão ou deficiência visual.

Leitura complementar para você, professor:

Texto 1:

“A escrita e a língua de um povo refletem eloquentemente o seu pensamento e o seu sistema de valores. O sistema hieroglífico é, a este respeito, uma fonte inesgotável de ensinamentos e revela-nos a importância da vida – em todas as suas formas e manifestações – na mundividência egípcia. O sistema hieroglífico recorria afinal a signos que evocavam determinadas facetas da vida nilótica. Tal como a Tabela Periódica dos químicos, a

lista de signos hieroglíficos elencada por Sir Alan Gardiner proporciona ao egiptólogo contemporâneo um observatório inigualável sobre a vida nilótica. Neles vemos desfilar ante os nossos olhos a diversidade de animais (desde a elegante ave pernalta ao escaravelho), de plantas (onde se incluem as plantas heráldicas como o junco e o papiro – que se transformaria num dos mais importantes suportes da escrita até à invenção do papel – símbolos do Alto e do Baixo Egito, respectivamente) e os próprios elementos do cosmos nilótico como o sinuoso recorte das montanhas, o sol, as estrelas e a água do Nilo. E claro a vida dos homens, desde logo centrada no seu corpo, mas também ele parte de um corpo mais vasto que é social e onde cada um se integrava com diferentes responsabilidades e deveres. É deste domínio que emanam as incontáveis evocações relacionadas com os ofícios: desde logo os instrumentos de escrita, passando pelas alfaias agrícolas e pelas obras artesanais. Tudo o que existe encontrava o seu lugar na escrita hieroglífica. É certo: a escrita hieroglífica imitava a vida e era esta característica que estava na origem do seu forte valor simbólico. No entanto, o inverso também era verdadeiro: uma vez estabelecida, a escrita hieroglífica passou a determinar e a influenciar o cosmos nilótico. E não estamos apenas a falar do tremendo impacto que a definição do código hieroglífico teve na consolidação da administração real e na afirmação do poder faraónico. O aparecimento da escrita hieroglífica marca literalmente o nascimento da História e da civilização no vale do Nilo”.

Fonte: SOUSA, Rogério. Os hieróglifos: a escrita da vida. **E-F@Bulations**, Porto, [s. n., s. v.], 10 dez. 2012. p. 20. Universidade do Porto CITCEM. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11438.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

Texto 2:

“Na sociedade egípcia, porém, poucos sabiam ler e escrever os sinais hieroglíficos. Essa era uma função geralmente exercida por alguém muito prestigiado, que ostentava o título de escriba. A formação do escriba era difícil e demorada, até o completo domínio da língua, mas era necessária para a manutenção do Estado egípcio.

O aprendizado também era cansativo, e os professores não se continham se fosse preciso castigar fisicamente um aluno. Num relato datado provavelmente da Dinastia, a Sátira das Profissões,

um pai que conduz o filho para a escola de escribas descreve as diferentes profissões. Sobre a do escriba, diz:

Eis que não há profissão sem chefe, exceto a do escriba: ele é o chefe. Por isso, se souberes escrever, esta será para ti melhor que as outras profissões que te descrevi em sua desdita. Atenta para isso, não se pode chamar um camponês de ser humano. Em verdade eu te fiz ir para a Residência, em verdade fiz isso por amor a ti, (pois) um dia (que seja) na escola, será proveitoso para ti. Suas obras duram como as montanhas. (ARAÚJO, 2000, p. 222-223)

Percebe-se, assim, por esse pequeno trecho, o quanto era valorizada a profissão do escriba em tempos faraônicos. Os egípcios costumavam escrever em quase tudo que construía, desde paredes, portas e colunas de tumbas e templos, a objetos de uso cotidiano. Os escribas aprendizes utilizavam-se geralmente de lascas de calcário ou fragmentos de cerâmica, chamados pelos gregos de “ostraca”, ou de tábulas de madeira em suas tarefas, por serem materiais mais baratos que o papiro”.

Fonte: COELHO, Liliane Cristina. Hieróglifos e Aulas de História: Uma Análise da Escrita Egípcia Antiga em Livros Paradidáticos. **Revista Mundo Antigo**. Campos dos Goytacazes-RJ, ano I, v. I, p. 193, jul./2012. Disponível em: <http://www.nehmaat.uff.br/revista/2012-1/artigo09-2012-1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

Materiais necessários:

- Cartolina ou papel ofício;
- Borra de café;
- Pauzinhos de madeira (papiro);
- Cola para artesanato ou instantânea;
- Tinta guache preta;
- Palito de dente, de unhas ou de churrasco;
- Gesso de secagem rápida;
- Caixa de leite;
- Caneta permanente ou pincel atômico;
- EVA para molde;
- Óleo de cozinha ou vaselina;
- Água.

Proposta de adaptação do alfabeto hieroglífico que segue abaixo, em tamanho maior:



Fonte: BONA, Solange. Traduza seu nome para Hieróglifo (Alfabeto Egípcio). **Solangembo- na**, Joinville-SC, 20 out. 2009. 1 il. Disponível em: <http://solangembona.blogspot.com/2009/10/traduza-seu-nome-para-hieroglifo.html>. Acesso em: 17 jan. 2020.

Trecho da Constituição Brasileira de 1988

TÍTULO II DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS CAPÍTULO I DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º 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.

I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

Fonte: BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

Dica de como fazer:

Alertamos que todos os vídeos indicados abaixo são para os professores e, caso queiram indicar para os seus alunos, sugerimos que assistam com antecedência e avaliem se o conteúdo é adequado aos estudantes, observando abordagem e temas sensíveis. As sugestões de atividades não podem ser feitas sem supervisão de adultos.

- Neste vídeo, o autor trata um pouco sobre a Arte no Egito e sobre a escrita sagrada hieroglífica. Ele faz um cartucho egípcio de gesso e ensina passo a passo como realizá-lo.

Ver mais em: **VINY Artes**: Como fazer um cartucho egípcio de gesso. [s.l., s.n.], 11 ago. 2019. 1 vídeo (17 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oSFT0eBjHeM>. Acesso em: 17 jan. 2020.

- Neste vídeo, o autor apresenta todo o passo a passo da confecção de uma folha de papiro a partir da planta de mesmo nome. Ou seja, é uma forma mais elaborada de fazer essa forma de papel.

Ver mais em: **MANUAL do Mundo**: how to make papyrus at home. [S. l.: s. n.], 13 dez. 2016. 1 vídeo (9min54s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z_tnbpuu6PI. Acesso em: 17 jan. 2020.

- Neste site, há um passo a passo de como fazer em casa folhas de papiro e pergaminho. A mídia disponibiliza todas as etapas dos processos, de maneira facilitada, e ajuda a escolher o melhor material de acordo com a realidade de cada expectador.

Ver mais em: **WES**. Como fazer um pergaminho e papiro caseiro. **Como Fazer Fácil**, [S. l., s. n.], 24 jul. 2017. Disponível em: <https://comofazerfacil.com.br/como-fazer-um-pergaminho-e-papiro-caseiro/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

Para saber mais:

- Na página **Miniweb**, um teclado disponibilizado pela própria plataforma traduz nomes próprios escritos em hieróglifos egípcios.

Ver mais em: CONVERSOR hieróglifos. **Miniweb**, [S. l, s. d.]. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/hieroglifos.html>. Acesso em: 17 jan. 2020.

- O artigo, escrito por Maria Aparecida Gugel no site da **Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (Ampid)**, aborda a pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.

Ver mais em: GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. **Ampid**, [S. l., s. d.]. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 18 mai. 2020.

- Vídeo que trata do descobrimento da Pedra de Roseta e suas consequências para o mundo, elaborado pelo canal fechado **History Channel** (em espanhol).

Ver mais em: **HISTORY Documentários**. Segredo dos Hieróglifos da Pedra de Roseta: Documentário History Channel Brasil. [S. l., s. n.], 29 set. 2019. 1 vídeo (45 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eSdsWKjG7Mg>. Acesso em: 17 jan. 2020.

- Documentário sobre a Tumba de Tutancâmon e a pedra de Roseta, elaborado pelo canal fechado **BBC**, que fala sobre as descobertas e mistérios acerca do tema (legendado).

Ver mais em: **JOELSON Moura**. A tumba de Tutancâmon e a Pedra de Roseta: documentário. [S. l., s. n., s. d.]. 1 vídeo (49 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pq8QIEgRYr0>. Acesso em: 17 jan. 2020.

- Vídeo que contém imagens do trabalho do professor com alunos do 6º ano em que confeccionaram tabuinha de argila com a escrita cuneiforme e hieroglífica.

Ver mais em: **PROFESSOR Junior Online**. Escritas hieroglífica e cuneiforme. [S. l., s. n.], 16 abr. 2013. 1 vídeo (3 min). (Fotos de alunos de uma escola realizando a atividade). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1z4hTfDfUI8>. Acesso em: 17 jan. 2020.

Bibliografia complementar:

BAKOS, Margaret (org.). **Egiptomania: o Egito no Brasil**. São Paulo: Paris Editorial, 2004.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. Edição reformulada, 6. ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

COELHO, Liliane Cristina. Hieróglifos e Aulas de História: Uma Análise da Escrita Egípcia Antiga em Livros Paradidáticos. **Revista Mundo Antigo**. Campos dos Goytacazes-RJ, ano I, v. I, p. 193, jul./2012. Disponível em: <http://www.nehmaat.uff.br/revista/2012-1/artigo09-2012-1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SECRETARIA de Educação a Distância do MEC. Do impresso à hipermídia. **Web Educ.**, Brasília-DF, [s. d.]. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impresso/imp_basico/e1_assuntos_a1.html. Acesso em: 13 jan. 2020.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOUSA, Rogério. Os hieróglifos: a escrita da vida. **E-F@Bulations**, Porto, [s. n., s. v.]10 dez. 2012. p. 20. Universidade do Porto CITCEM. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11438.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.



PROPOSTA 4: ESCRITA FENÍCIA

Conteúdo:

Os fenícios – cujo território de origem, atualmente, faz parte do Líbano – foram grandes comerciantes na Idade Antiga. Além dos seus tecidos, que tinham grande valor, produziam vinho, azeite de oliva e faziam seus navios com o cedro que exploravam no seu território. Por terem uma geografia mais próxima ao Mar Mediterrâneo, utilizavam seus portos expandir o comércio para várias regiões, intensificando o contato com outros povos.

Foram os fenícios que inventaram o alfabeto de 22 letras, posteriormente adaptado por gregos e romanos, que passou a ser referência para a escrita de vários países ocidentais, incluindo o Brasil. Esse alfabeto utilizava símbolos para representar um som ou um grupo de sons, ao invés de um enorme número de símbolos abstratos ou figurativos. Foi criado por volta de 2000 a.C. e representou um avanço considerável na simplificação da escrita, contribuindo para sua difusão.

Objetivos:

- Debater os conceitos de continuidade e permanência por meio da escrita fenícia, de modo a valorizar a diversidade .

Evidenciar como a demanda por formas eficazes de comunicação sempre foi uma necessidade na Antiguidade e como os fenícios resolveram essa questão a partir da escrita do alfabeto com 22 letras;

- Criar condições efetivas para que os alunos percebam que, por meio da comunicação e do respeito à diversidade, podemos construir uma educação de qualidade em sala de aula;
- Reproduzir como os alunos a escrita fenícia e possibilitar a construção de tabuinhas em argila, além de uma exposição com os materiais.

Metodologia:

1. Em uma aula prévia, apresente e debata com os alunos o alfabeto feito pelos fenícios, atentando para o fato de que esses povos inventaram o primeiro alfabeto fonético, em que cada sinal corresponde a um som. É importante destacar, no entanto, que os fenícios não fizeram as vogais, produzidas posteriormente pelos gregos. Assista com eles (se possível), ou sugira que vejam em casa algumas videoaulas disponíveis no YouTube sobre o assunto, a fim de que tenham um contato diferenciado com a matéria em questão e possam conhecer melhor a cultura fenícia. Algumas dicas de vídeos serão apresentadas adiante. Em outro momento, explique aos alunos acerca da sociedade, cultura e cidades fenícias, conforme a abordagem do livro de História adotado em sua escola. Uma opção é conversar com os estudantes sobre a origem do nome desses povos dada pelos gregos, que significa “os roxos” porque tingiam os tecidos com uma tinta roxa que eles mesmos produziam e vendiam para os demais (há vídeos em uma seção abaixo que trata desse assunto).
2. Debater com os alunos que a escrita fenícia foi resultado da necessidade de os comerciantes e mercadores registrarem seus negócios com os povos dos locais que visitavam e onde vendiam suas mercadorias. E por isso ela foi tão valorizada, haja vista que era um modo de favorecer o comércio e, por consequência, promover o intercâmbio cultural. Mas é importante que os alunos percebam que essa escrita foi resultado de uma intercorrência dos povos que habitavam aquelas regiões, portanto, faz parte de uma continuidade e permanência do que já existia.

3. Proponha uma dinâmica que estimule os alunos a perceberem continuidades na evolução da escrita. Esses povos antigos tinham intensos contatos e se influenciavam mutuamente. É interessante mostrar que o alfabeto fenício, mesmo sendo a origem do alfabeto ocidental moderno, também surgiu a partir dos contatos e influências com outros povos, como os egípcios e sumérios. Nesse sentido, a escrita precisa ser debatida como algo contínuo e que possibilitou a permanência de hábitos.
4. Oriente os alunos a fazerem uma pesquisa, indicando sites e informações a serem buscadas acerca dos diferentes tipos de escritas que existiram antigamente nessas civilizações. Pode utilizar as sugestões dispostas ao final das seções ou outras que você tenha acesso. Na seção “Para saber mais”, há um vídeo intitulado “A História da palavra: a revolução dos alfabetos”, que pode ajudá-lo bastante a compreender esse contexto e orientar seus alunos no processo de construção da pesquisa.
5. Divida a turma em diversos grupos, a fim de que cada um pesquise sobre uma escrita, com o objetivo final de que toda a turma encontre as continuidades, os pontos de contato entre as diversas culturas, sob a sua orientação. O resultado pode ser apresentado ao final, em forma de exposições orais ou outras possibilidades (é necessário fazer adaptações para os alunos com deficiências, que podem ser: um desenho, colagens, a exposição em Libras, a contação de histórias etc.). A avaliação, nesse caso, deve ser continuada, e o aprendizado desses conceitos e a participação do grupo serão o foco principal.
6. Outra opção de trabalho sobre o assunto é, em uma aula posterior, apresentar o artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e refletir com os estudantes acerca do acesso à educação – incluindo a aprendizagem da escrita – ser direito de todos. Pergunte-os o que é a educação e o que significa ela ser direito de todos os cidadãos? Questione também se, na opinião deles, esse princípio é respeitado na sociedade brasileira. Deixe que os alunos debatam e percebam o quanto a educação se modificou ao longo do tempo, deixando de ser um privilégio para ser reconhecida como um direito adquirido por meio das lutas dos homens no tempo.

7. Depois de todo esse estudo, divida-os em grupos de 3 ou 4 alunos, entregue o material e peça a eles que transcrevam o artigo 2º da LDB para o alfabeto fenício. É essencial observar a sugestão de vídeo para que possa ser realizada a atividade em argila (pode ser realizada também em papel envelhecido, como se fosse um papiro – fica ao critério do professor escolher qual material utilizar, conforme a sua realidade escolar). Além do mais, é interessante verificar se todos os alunos estão participando da atividade, especialmente se estão em contato com esses materiais, assim como é importante possibilitar que todos os alunos possam ter contato com o que diz este artigo. Estimule os desenhos e colagens (para autistas e deficientes intelectuais), o uso da reglete e da pulsão (para os deficientes auditivos) e peça aos intérpretes que traduzam o que está exposto para a Libras (no caso dos surdos).
8. Depois da confecção dos produtos – o que inclui o tempo de secagem dos materiais –, realize com os alunos a exposição dos trabalhos em sala de aula, em uma pequena mostra realizada ao fim do bimestre, para que os demais estudantes da escola possam ter acesso ao material e possam problematizar, junto com discentes do 6º ano, como essa forma de comunicação fenícia foi essencial para produzir a escrita que hoje utilizamos no nosso país, assim como debater o que está escrito no material da LDB. Essa atividade deve servir como avaliação dos alunos.
9. Sugerimos que as exposições sejam acompanhadas do texto em formato Braille e cartaz com descrição audiovisual, dando conta não apenas do texto, como também da descrição do suporte para alunos que tenham baixa visão ou deficiência visual.

Leitura complementar para você, professor:

Texto 1:

“Os fenícios, como povo, não podem ser diferenciados da massa geral dos cananeus, até, aproximadamente, a última metade do II Milênio a. C., e é por essa época que devemos começar a nossa história. Este povo dinâmico chega ao seu zênite no princípio do I Milênio a. C. quando, segundo Harden (1971, p. 20), “começa a estender a sua influência (com o comércio) e a sua potência (com a colonização) através de todo o Mediterrâneo e até a regiões fora dos seus limites”. Nesse caminho está Chipre, peça

de fundamental importância para a expansão fenícia, cujas relações com o Levante pretendemos aqui delinear.

Temos pouca quantidade de evidências materiais desse período concernentes à cultura fenícia, o que torna difícil precisar seu surgimento. Markoe (1990, p. 35) afirma que estudos do começo do século tendem a colocar seu início na Idade do Bronze Médio (cerca de 2200-1600 a. C.) ou início do II Milênio a. C., baseado nas descobertas de Biblos. De acordo com a interpretação corrente, entretanto, a arte e a cultura fenícia são consideradas um fenômeno da Idade do Ferro cujas origens remontam à Idade do Bronze Recente (cerca de 1600-1100 a. C.). A cultura fenícia é associada com a reemergência das cidades-estados depois de 1200 a. C., quando das incursões dos Povos do Mar no final da Idade do Bronze.

A situação política e militar consequente à invasão dos povos do mar possibilitou o início de um período de independência. O Egito entrou num longo período de decadência; o Império Hitita foi destruído e os micênios, na sua própria casa, tinham sido dominados por invasores do norte. Na verdade, não subsistia nenhuma grande potência e seu declínio criou um vácuo de poder no Mediterrâneo Oriental. A Assíria (reduzida a seus confins), a Pérsia e a Grécia clássica só serão grandes potências alguns séculos depois. Essa situação geral também determinou o florescer dos estados hebraicos e aramaicos, os quais comprimiram as cidades fenícias ao longo da zona costeira. Durante a última parte do séc. XI e princípios do X (2ª fase da Idade do Ferro—1000-840 a. C.), os hebreus consolidaram o seu domínio no sul da Palestina, com Saul, David e Salomão, ao vencerem os filisteus. O declínio da cultura filisteia na costa da Palestina e o crescimento de uma cultura israelita distinta, no interior, parecem ter criado condições para uma certa unidade cultural na faixa costeira levantina. As duas nações (Israel e Fenícia) eram aliadas e atingiram seus zênites durante os reinados de Hirão de Tiro (970-936 a. C.) e de Salomão, no princípio do I milênio a. C., o início da expansão colonial e comercial fenícia. O caminho, por fim, estava aberto para uma Fenícia independente e revivificada, pronta para incorporar e estender a sua influência em profundidade e extensão. As cidades dessa área, protagonistas da nova fase histórica, são Tiro (a principal cidade da Fenícia nesse período, 1200-600 a. C.), Arado, Biblos, Sídon, Acad; de Beirute não se tem notícia até o período persa.

[...] A civilização fenícia é um fato característico da Idade do Ferro. Na Idade do Bronze, não podemos falar de Fenícia como uma unidade cultural, pois na região que se conhece hoje vivia uma população de origem semita ainda não diferenciada e autônoma. A diferenciação e autonomia dos fenícios é decorrência de uma situação político-geográfica específica, verificada no Levante na segunda metade do II milênio: invasões de outros povos e a ocupação da região circunvizinha, limitando numa estreita faixa de terra do litoral a população semita que lá vivia e que assim se diferencia e desenvolve uma unidade cultural própria.

Quando surge a Fenícia propriamente dita, seus habitantes já são comerciantes e hábeis artesãos, iniciando assim a expansão marítima comercial e colonial. Já são conhecidos como artesãos da metalurgia, inclusive, seus produtos são requisitados por toda a parte”.

Fonte: RAMAZZINA, Adriana Anselmi. Chipre como primeira etapa da expansão Fenícia pelo Mediterrâneo no início do I Milênio a. C. *Classica – Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, [S. l.], p. 291-296, dez. 1993. ISSN 2176-6436. Disponível em: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/785>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Texto 2:

“FENÍCIOS – UM POVO COMERCIANTE”

De origem semita, a Fenícia, ao contrário de outras civilizações da Antiguidade, que se dedicavam à agricultura e ao artesanato, dedicava-se ao comércio marítimo, que ficou conhecido em todo o Mediterrâneo, conforme vestígios que foram deixados por essa civilização nos diversos locais em que aportavam.

Devido à proximidade com o Egito e a Mesopotâmia, os fenícios estimularam-se a ser intermediários mercantis de cereais, produzidos por essas duas civilizações. Também desenvolveram o artesanato em escala comercial, produzindo em série armas, vasos, tecidos brocados etc., facilmente negociáveis.

O ALFABETO FENÍCIO

Entre as conquistas realizadas pelos fenícios, a mais reconhecida é o alfabeto, que teve por objetivo facilitar as operações comerciais.

Os fenícios simplificaram a escrita até então utilizada, adaptando os hieróglifos egípcios e a escrita linear dos cretenses à língua de Biblos, elaborando, assim, uma escrita fonética. Dessa forma, o alfabeto fenício utiliza símbolos para representar um som ou um grupo de sons, ao invés de um enorme número de símbolos abstratos ou figurativos.

O alfabeto fenício, criado por volta de 2000 a.C., representou um avanço considerável na simplificação da escrita, tendo como base social os comerciantes, que necessitavam registrar uma série de pequenas transações. A leitura e a escrita deixaram de ser monopólio de uma minoria.

“O pequeno proprietário ou o negociante podia aprender mais facilmente e assinar o nome, pelo menos, e a fazer suas contas. A nova ideia firmou-se com tanta rapidez que ninguém pode dizer exatamente onde brotou. Foi na realidade um corpo internacional de comerciantes que sancionou, pelo uso, as novas convenções, e foi sua atividade que a difundiu e popularizou o sistema na Idade do Ferro”. (GORDON CHILDE, V.)

Os fenícios chegaram a um conjunto de 22 letras, somente consoantes. As vogais foram introduzidas pelos gregos, mais tarde, e, com apenas algumas modificações, essa foi a base do alfabeto latino, utilizado até hoje como instrumento de comunicação de enorme praticidade”.

Fonte: BRANCO, José Alair Moreira; TOMELIN, Janes Fidélis. A escrita fenícia e a evolução do alfabeto. In: **Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIasselvi**, Caucaia-CE, [s. n., s. v], 15 nov. 2007, p. 3. Disponível em: <https://www.profalaor.eng.br/DOWNLOADS/MEUSARTIGOS/PAPER%20-%20A%20Escrita%20Fenicia%20e%20a%20Evolucao%20do%20Alfabeto.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Materiais necessários:

- Argila (a ser dividida em blocos);
- Cano de PVC (um tamanho pequeno – o objetivo é utilizá-lo para amassar a argila);
- Lápis pontiagudo ou palito de picolé;

Alfabeto fenício abaixo, em tamanho maior:



Fonte: LUCA. Ligações Ficheiro: Phoenician alphabet.svg. **Wikimedia Commons**, [S. l.], 27 jun. 2007. 1 il. 725 x 550 cm. Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_fenicio#/media/Archivo:Phoenician_alphabet.svg. Acesso em: 21 jan. 2020.

Trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB):

TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Fonte: BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2020.

Dica de como fazer:

Alertamos que todos os vídeos indicados abaixo são para os professores e, caso queiram indicar para os seus alunos, sugerimos que assistam com antecedência e avaliem se o conteúdo é adequado aos estudantes, observando abordagem e temas sensíveis. As sugestões de atividades não podem ser feitas sem supervisão de adultos.

- Neste vídeo, a gerente de didática do Museu do Livro ensina como fazer uma tabuinha de escrita suméria, em sua forma pictográfica. A autora comenta também sobre a história, usos e costumes sumérios.

Ver mais em: **CANALSAPEANDO**: Cómo hacer una tablilla de escritura suméria: Sapeando. [S. l., s. n.], 4 dez. 2012. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rmp3etT0GSc>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Para saber mais:

- Documentário que mostra como surgiram as primeiras palavras escritas e a ligação existente entre as civilizações onde essas escritas surgiram.

Ver mais em: **REDE Catarinense**: TV Escola: A História da Palavra – A Revolução dos Alfabetos. [S. l., s. n.], 2012. 1 vídeo (27 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T4VFpLDucBl>. Acesso em: 10 jun. 2020.

- Uma videoaula que revisa a civilização fenícia por meio de uma paródia elaborada e problematizada pelo professor ao longo da sua apresentação acerca dos aspectos políticos, sociais e culturais dessa população.

Ver mais em: **HISTÓRIA Mal Cantada**: Vídeo aula: Fenícios (Antiguidade Oriental). [S. l., s. n.], 16 mai. 2016. 1 vídeo (13 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SyoiSW9TmHY>. Acesso em: 21 jan. 2020.

- Narrativa bem didática acerca da civilização fenícia, elaborada em formato de vídeoaula. Há imagens e informações bem diversificadas acerca desse povo. Discorre também sobre o porquê do nome “fenícios”.

Ver mais em: **REVISÃO: Os fenícios: história.** [S. l., s. n.], 3 dez. 2018. 1 vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OvjHE9gWGio>. Acesso em: 21 jan. 2020.

- Canal cristão que aborda o que a Bíblia Sagrada fala sobre o povo fenício. Além disso, debate questões históricas e arqueológicas acerca de os fenícios terem estado no Brasil, pois alguns afirmam que inscrições fenícias foram encontradas na Paraíba e na Pedra da Gávea, localizada estado no Rio de Janeiro. Em suma, um vídeo que apresenta uma visão bem interessante destes povos.

Ver mais em: **EVIDÊNCIAS NT. EVIDÊNCIAS: os fenícios estiveram no Brasil?** [S. l., s. n.], 2015. 1 vídeo (27 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HGvXGli-odQ>. Acesso em: 21 jan. 2020.

Bibliografia complementar:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania.** Edição reformulada, 6º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BRANCO, José Alaor Moreira; TOMELIN, Janes Fidélis. A escrita fenícia e a evolução do alfabeto. In: **CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI – UNIASSELVI**, Caucaia-CE, [s. n., s. v.], 15 nov. 2007, p. 3. Disponível em: <https://www.profalaor.eng.br/DOWNLOADS/MEUSARTIGOS/PAPER%20-%20A%20Escrita%20Fenicia%20e%20a%20Evolucao%20do%20Alfabeto.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

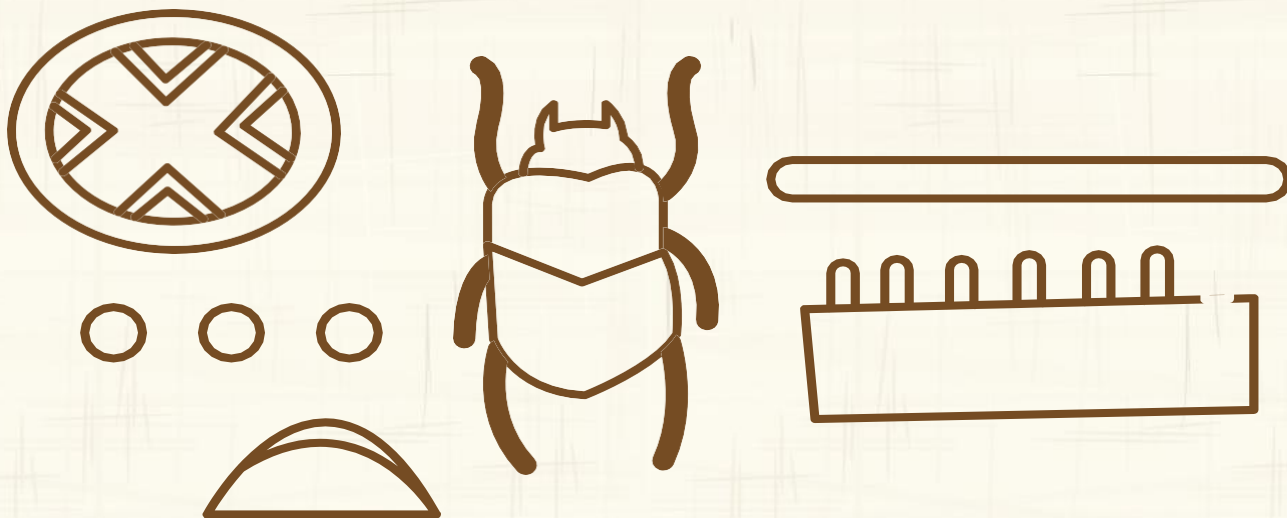
BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2020.

KORMIKIARI, Maria Cristina Nicolau. O comércio, as trocas e o sistema do dom entre os fenícios. In: **Hélade**, Rio de Janeiro, n. 5, n. 2, nov. / 2019. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36546803/KORMIKIARI.2004.O_comercio__as_trocas_e_o_sistema_do_dom_entre_os_fenicios.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_comercio_as_trocas_e_o_sistema_do_dom.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200122%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200122T150353Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=b1a008391ccb3cec43ddd29fcec3af202b3833b704e90701dee7d166a4326198. Acesso em: 21 jan. 2020.

PASSOS, Isaías Cristiano da Silva. **Leitura e escrita**: uma trajetória dos suportes. 2017. 67 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

RAMAZZINA, Adriana Anselmi. Chipre como primeira etapa da expansão Fenícia pelo Mediterrâneo no início do I Milênio a. C. **Classica – Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, [s. l.], p. 291-296, dez. 1993. ISSN 2176- 6436. Disponível em: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/785>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SECRETARIA de Educação a Distância do MEC. Do impresso à hipermídia. **Web Educ.**, Brasília-DF, [s. d.]. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impresso/imp_basico/e1_assuntos_a1.html. Acesso em: 13 jan. 2020.



PROPOSTA 5: ESCRITA GREGA

Conteúdo:

A Grécia é uma civilização localizada em um território próximo da África e da Ásia, no Mar Mediterrâneo, um espaço de muitos contatos durante séculos e séculos, constituído, inclusive, por ilhas nos mares Egeu e Jônio. Inspiração para a civilização ocidental, sempre mencionada como berço da “democracia”, ainda hoje tão celebrada como uma invenção grega.

Na civilização grega, desenvolveu-se uma escrita adaptada do alfabeto fenício, que formou o alfabeto grego, dando origem também aos alfabetos etrusco e latino, como também a todos os outros que dominaram o Ocidente. Foram os gregos que inventaram as vogais, e isso possibilitou a economia de sinais e eliminação da ambiguidade, o que contribuiu para o sucesso do alfabeto grego e sua difusão pelo mundo antigo.

Não se pode esquecer de problematizar, nesta proposta, a fascinação produzida pela sociedade ocidental em torno da Grécia, que induz ao etnocentrismo e eurocentrismo. Mais que isso, produz preconceito por meio da determinação de modelos únicos para o belo, para o civilizado, princípios que contribuíram para a rejeição das crianças consideradas fracas e defeituosas.

Objetivos:

- Problematizar os conceitos de etnocentrismo e eurocentrismo, a partir da construção de um conceito de identidade pelo qual se define o nós, os outros, e como queremos nos posicionar sobre esses temas;
- Debater o que significa a busca pelo modelo de beleza e perfeição idealizado pela sociedade grega, tendo em vista a compreensão das motivações pelas quais os gregos assassinavam as crianças que consideravam fracas e defeituosas **(Professor, tenha cuidado e sensibilidade para lidar com as informações sobre este tema, que diz respeito à violência praticada contra crianças).**
- Realizar com os alunos atividades artísticas, lúdicas e didáticas, de modo a proporcionar um aprendizado diferenciado acerca da temática da escrita grega, para que possam compreender e valorizar a diversidade, especialmente no que se refere a respeitar os direitos de pessoas com necessidades especiais.

Metodologia:

1. Peça aos alunos que levem diversos materiais (revistas, tesouras, colas etc.) para a sala de aula com objetivo de construir um corpo idealizado que represente a perfeição. Os estudantes podem fazer diferentes tipos de colagem de olhos, narizes, bocas, cabelos e corpos, construindo uma espécie de “Frankstein às avessas”. Circule pela sala para analisar como eles estão produzindo essas “pessoas”, provavelmente pautando-se em vários estereótipos. Após essa atividade, converse com eles e pergunte o motivo das escolhas que fizeram, verificando se tiveram preferência por pessoas brancas, magras, altas, de cabelos lisos etc. Esse momento divertido e interessante servirá para debater o quanto ainda carregamos imagens pré-estabelecidas no imaginário. A partir dessa reflexão, comece a discutir as idealizações atribuídas à Grécia, promovendo um debate que explore os conhecimentos prévios dos estudantes.
2. Inicie debates sobre a Grécia a partir da composição de sua geografia e cidades. O professor pode utilizar um mapa desse local para melhor visualização, além de imagens que os livros didáticos apresentam sobre esse assunto. Além disso, é importante destacar

a sociedade grega, espalhada pelo território imenso localizado próximo da África e da Ásia, no Mar Mediterrâneo, um espaço de muitos contatos com vários povos durante muitos séculos. Converse com os alunos que esse território grego não formava um só país com as delimitações que temos atualmente, pois se tratava de uma área extensa, composta por ilhas e, inclusive, tinha poderes de Estado descentralizados, ou seja, cada cidade tinha suas próprias leis e costumes. Ademais, era modificado por meio de migrações, guerras e demais conflitos entre os povos.

3. Acrescente à discussão que na maioria das cidades existia um regime aristocrático e oligárquico em que os grandes proprietários de terras detinham o poder e a organização política das cidades, independentemente das cidades retratadas. Eram os chamados “cidadãos”, em Atenas, e os “espartanos”, em Esparta, embora essas cidades sejam bastante diferentes em vários aspectos. No que diz respeito à participação política, somente os bem-nascidos possuíam privilégios de fato. Além disso, quando falar da política grega, direcione esse debate para a xenofobia, que era praticada nesse contexto, e converse com os alunos sobre a dificuldade dessa sociedade em lidar com o diferente.
4. Problematize com os alunos os temas e imagens sobre a Grécia presentes no material didático para que tenham acesso à cultura grega em diferentes realidades. Além disso, apresente, caso ache necessário, o alfabeto grego como pesquisa complementar em casa, por meio do site disposto na seção “para saber mais”, em que os alunos poderão transformar qualquer frase para o alfabeto grego. Isso tem o objetivo de aguçar mais a curiosidade deles, a fim de que fiquem mais atentos a essa forma de comunicação e observem como ela é feita, mesmo que na tela do computador.
5. Aproveite o debate, trazido por eles a partir das pesquisas domiciliares, para exibir um documentário (se for possível o acesso a aparelhos eletrônicos na escola) sobre a história da Grécia, de modo a enfatizar como essa civilização se desenvolveu tão grandiosamente, sendo fonte para o mundo que vivemos atualmente. Existem vários disponíveis na internet, incluindo alguns bem didáticos, como a coleção “Grandes Civilizações”.

6. Após essa explanação fundamental, é interessante pleitear que nas cidades gregas a diferença não era valorizada (pode abrir espaço para falar da participação feminina nessas sociedades, além da temática da escravidão, da xenofobia, das crianças com deficiências). Converse acerca de como as pessoas com deficiência eram tidas como incapazes e, na maioria das vezes, não viviam em contato com os demais habitantes, quando não eram mortas por serem consideradas “castigo dos deuses” ou inaptas para a sociedade, como acontecia em Esparta, onde eram jogadas pela ribanceira dos rios. O modo como tratavam as crianças com deficiência na sociedade grega evidencia a falta de valorização da diversidade e do respeito ao diferente, considerando-as incapazes e, portanto, descartáveis nessa sociedade. Por isso, é importante que o professor incentive comparações com a sociedade atual. Nesse momento, destaque que os deficientes não têm direito apenas à vida em nossa sociedade, mas têm os mesmos direitos que todos nós e devem ser respeitados por todos. **Caro professor, pedimos para que tenha cuidado e sensibilidade para lidar com as informações sobre crianças deficientes serem assassinadas, assegure-se que este assunto seja abordado de maneira adequada com os alunos.**
7. Apresente o trecho da Declaração de Salamanca para os alunos e reflita com eles, nesse momento, como isso vem mudando ao longo do tempo e o quanto nós somos responsáveis por essa mudança. Será que algo está sendo feito na sua escola para que haja mais inclusão? Qual o seu papel nessa discussão e o que você tem feito para que todos os colegas sejam vistos de forma positiva na sala de aula? Você colabora para que essa inclusão seja completa ou é uma das pessoas que exclui os colegas de vários momentos no contexto escolar? Essas são algumas indagações que podem ser realizadas com os alunos, de maneira a refletirem como a participação deles é importante para que a inclusão seja realizada no seu ambiente escolar.
8. Divida-os em grupos de 4 a 5 alunos, repasse o material que foi escolhido, de acordo com a realidade da sua escola (pode fazer em pergaminho, papiro ou aproveitar a argila das outras atividades – observar as dicas de como fazer), e peça a eles que transformem a frase da Declaração de Salamanca para o alfabeto grego. Para o caso dos alunos com deficiência visual, peça que utilizem a reglete e a pulsão para traduzirem a declaração para

o Braile, possibilitando, assim, sua compreensão sobre o tema. Também faça desenhos ou colagens com os alunos com outros tipos de deficiência, para que possam ser incluídos e, assim, participem ativamente desta construção.

9. Após o término dessa atividade, exponha com os alunos esse material pela escola ou pela sala de aula, para fins de avaliação progressiva dos estudantes. Além disso, é importante organizar um debate (incluindo a participação dos surdos com sua linguagem primária, a Libras) acerca da frase exposta e de como podemos melhorar a inclusão na sua escola a partir desse exercício proposto.
10. Sugerimos que as exposições sejam acompanhadas do texto em formato Braile e cartaz com descrição audiovisual, dando conta não apenas do texto, como também da descrição do suporte para alunos que tenham baixa visão ou deficiência visual.

Leitura complementar para você, professor:

Texto 1:

“Mais do que um povo homogêneo, uma raça superior, o que ocorreu na Grécia – e que nos lembra o Brasil, com seu amálgama de culturas – foi uma grande mistura, que talvez explique a própria capacidade de adaptação e dinamismo que os gregos demonstram ao longo da História. Os gregos souberam incorporar elementos culturais de outros povos à sua própria civilização, adaptando-os às suas necessidades. Um bom exemplo foi a adoção do alfabeto, um método de escrita fonético, inventado provavelmente no Oriente Médio pelos fenícios, e que simplificava muito a escrita. Para os comerciantes fenícios, o alfabeto permitiu o uso da escrita nas transações comerciais e os gregos, ao incorporarem esse novo sistema, puderam expandir muito o uso da escrita.

No início do século VIII a.C., o mundo grego está dividido politicamente em uma porção de cidades. Do século VIII ao VI, o processo de formação desse mundo de cidades se completa, passando de uma sociedade camponesa e guerreira, para uma civilização centrada nas cidades (poleis). Os gregos espalharam cidades por todo o Mediterrâneo, rivalizando, no comércio, com

os grandes mercadores orientais: os fenícios.

A cidade – pólis, em grego – é um pequeno estado soberano que compreende uma cidade e o campo ao redor e, eventualmente, alguns povoados urbanos secundários. A cidade se define, de fato, pelo povo – demos – que a compõe: uma coletividade de indivíduos submetidos aos mesmos costumes fundamentais e unidos por um culto comum às mesmas divindades protetoras. Em geral, uma cidade, ao formar-se, compreende várias tribos; a tribo está dividida em diversas frátrias e estas em clãs, estes, por sua vez, compostos de muitas famílias no sentido estrito do termo (pai, mãe e filhos). A cada nível, os membros desses agrupamentos acreditam descender de um ancestral comum, e se encontram ligados por estreitos laços de solidariedade. As pessoas que não fazem parte destes grupos são estrangeiras na cidade, e não lhes cabe nem direitos, nem proteção”.

Fonte: FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2002. p. 18-19. (Repensando a História).

Texto 2:

“Vários autores mencionam a eliminação sumária de pessoas com diferença funcional na Antiguidade, especialmente na Grécia antiga (BIANCHETTI, 1998; CAVALCANTE, 2002; KIRK, GALLAGHER, 1987; PESSOTTI, 1984; SILVA, DESSEN, 2001). As crianças que nasciam com alguma deformidade física eram consideradas sub-humanas, e a eliminação era prática corriqueira (PESSOTTI, 1984). O relato mais antigo e preciso a esse respeito é encontrado na *Política*, obra clássica de Aristóteles, cujo texto contém várias recomendações do autor acerca do casamento e da educação dos filhos, sendo “dever do legislador garantir às crianças uma boa organização física”. Aristóteles inclui algumas características dos pais, tais como idade e aspectos físicos, bem como os cuidados durante a gestação, que poderiam favorecer a saúde dos filhos e, por extensão, da sociedade. Sobre os recém-nascidos, o autor afirma: “com respeito a conhecer quais os filhos que devem ser abandonados ou educados; precisa existir uma lei que proíba nutrir toda criança disforme” (livro IV, cap. XIV). Os gregos valorizavam a perfeição e a estética do corpo, assim como as habilidades físicas para a guerra, a ginástica, os jogos e a dança. Se, ao nascer, uma criança não correspondesse aos ideais atléticos e estéticos, seria sumariamente eliminada.

É também da Grécia antiga a origem do termo estigma. Os gregos possuíam vasto conhecimento sobre recursos visuais, o que os levou a criar a palavra estigma para referir “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (GOFFMAN, 1988, p.11). Os sinais eram feitos no corpo, utilizando-se instrumentos de corte ou aquecidos no fogo até ficarem em brasa, e serviam para alertar a sociedade de que o indivíduo era escravo, criminoso ou traidor e deveria ser evitado por ser pessoa marcada ou “ritualmente poluída” (DOUGLAS, 1976). A marca, incluindo aí as condições físicas, indicava que o contato com tais pessoas não apenas deveria ser evitado, mas também poderia ser perigoso.

A concepção de diferença funcional, na Grécia antiga, distingue-se daquela observada no Egito e na Palestina. Entre os gregos, o corpo era fundamental, pela importância dada à estética, aos ideais atléticos e às práticas belicistas, o que transformava qualquer diferença funcional em condição humilhante, indesejável, cuja eliminação era necessária. Ao mesmo tempo que, na Grécia, pessoas com diferença funcional eram eliminadas, no Egito elas chegaram a ser divinizadas (CAVALCANTE, 2002). Na Palestina, por sua vez, a concepção de diferença funcional foi influenciada por aspectos místicos e religiosos, e a presença de alguma diferença no corpo ganhou conotação semelhante ao estigma na Grécia, por ser considerada marca imposta ao corpo por alguma divindade, como punição por pecado cometido. Essa última concepção influenciou fortemente o Ocidente desde a Antiguidade, e, mesmo na atualidade, embora de forma sutil, a pessoa com alguma diferença funcional e quem lhe é próximo não raro ainda buscam explicações a partir de elementos religiosos ou sobrenaturais. No início da era cristã, embora prevalecendo a relação entre pecado e diferença funcional, iniciativas de acolhimento começaram a substituir a eliminação sumária da diversidade funcional”.

Fonte: PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciências, Saúde**. Manginhos-RJ, v. 16, n. 3, jul./set. 2009. p. 715-728. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v16n3/09.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Texto 3:

“O conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo etc.,

com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática. Todos nós, homens e mulheres, somos feitos de diversidade. Esta, embora esconda também a semelhança, é geralmente traduzida em diferenças de raças, de culturas, de classe, de sexo ou de gênero, de religião, de idade etc. A diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades humanas. As construções racistas, machistas, classistas e tantas outras não teriam outro embasamento material a não ser as diferenças e as relações diferenciais entre seres e grupos humanos. As diferenças unem e desunem; são fontes de conflitos e de manipulações socioeconômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos.

A tomada de consciência das diferenças desemboca em processo de formação das identidades contrastivas heteroatribuídas e autoatribuídas. Os processos identitários, sabe-se, são estritamente ligados à própria história da humanidade. Como escreveu Calhoun, não conhecemos nenhum povo sem nome, nenhuma língua e nenhuma cultura que não fazem, de uma maneira ou de outra, a distinção entre “ela” e “outra”, entre “nós” e “eles” (CASTELLS; MANUEL, 1999, p. 16). Nas sociedades que a Antropologia transformou em primitivas, mas que na realidade são nossas contemporâneas com escolhas culturais diferentes das escolhas ocidentais, o discurso identitário é veiculado pelo pensamento mítico. Por exemplo, entre os Urubus, grupo cultural de Pindaré no Maranhão, assim nomeados pelos vizinhos mas que se autodenominam Kaapor (Kaa = madeira, mata, floresta e Pôr = Ser), todos os homens vieram das madeiras. Todos. Só que, enquanto os Kaapor originaram-se das madeiras boas, os outros Homens nasceram das madeiras podres. (PEREIRA, 1996, p. 17). Nas civilizações antigas grega e romana, a consciência da identidade se expressa pelos conceitos de “gregos” e “bárbaros”, de “quirites”, que tinham a cidadania romana ou a romanidade e de “peregrinos”, que tinham apenas os direitos naturais de todo ser humano. Com o descobrimento da América e da África, os povos autóctones recém descobertos receberam as identidades coletivas de “índios” e “negros”. A questão colocada tanto pelos teólogos ocidentais dos séculos XVI e XVII, quanto pelos filósofos

iluministas do século XVIII, era saber se esses índios e negros eram bestas ou seres humanos como os europeus. Questão cuja resposta desembocou numa classificação absurda da diversidade humana em raças superiores e inferiores. Daí a origem do racismo científico ou racialismo que, infelizmente, interfere até hoje nas relações entre seres e sociedades humanos.

Observar-se-á que o encontro das identidades contrastadas engendra tensões, contradições e conflitos que, geralmente, prejudicam o processo de construção de uma verdadeira cidadania, da qual depende também a construção de um Estado Democrático, no sentido de um Estado de direito no qual os sujeitos têm a garantia de seus direitos.

A convivência pacífica só seria possível se sentarmos numa mesma mesa para negociar nossas diferenças e nossas identidades. A tese é a de que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela, ou seja, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou sociedades que os rodeiam lhes devolverem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do “outro” pode causar prejuízo ou uma deformação ao aprisionar alguém num modo de ser falso e reduzido (TAYLOR; CHARLES, 1998, p. 45-94)”.

Fonte: MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Movimento – Revista de educação**, Niterói-RJ, n. 12, dez. 2013. Disponível em: Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania/movimento-revista de educação (uff.br). Acesso em: 19 jul. 2020.

Materiais necessários:

- Cartolina ou papel ofício;
- Café para envelhecer o papel;
- Pausinhos de madeira (papiro);
- Cola para artesanato ou instantânea;
- Tinta guache preta;
- Palito de dente, de unhas ou de churrasco;
- Gesso de secagem rápida;
- Caixa de leite;
- Caneta permanente ou pincel atômico;
- EVA para molde;
- Óleo de cozinha ou vaselina;

- Água;
- Alfabeto grego abaixo em tamanho maior:

Α α Alpha	Β β Beta	Γ γ Gamma	Δ δ Delta	Ε ε Epsilon	Ζ ζ Zeta
Η η Eta	Θ θ Theta	Ι ι Iota	Κ κ Kappa	Λ λ Lambda	Μ μ Mu
Ν ν Nu	Ξ ξ Xi	Ο ο Omicron	Π π Pi	Ρ ρ Rho	Σ σ,ς Sigma
Τ τ Tau	Υ υ Upsilon	Φ φ Phi	Χ χ Chi	Ψ ψ Psi	Ω ω Omega

Fonte: DUCU59US. Alfabeto grego e símbolos (útil para educação e escolas), ilustração vetorial. Shutterstock, [S. l., s. d.]. 1 il. Disponível em: <https://www.shutterstock.com/image-vector/greek-alphabet-symbols-helpful-education-schools-173660282>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Trecho da Declaração de Salamanca de 1994:

ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INTRODUÇÃO

2. O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Fonte: UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Portal MEC, Brasília-DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

Dica de como fazer:

Alertamos que todos os vídeos indicados abaixo são para os professores e, caso queiram indicar para os seus alunos, sugerimos que assistam com antecedência e avaliem se o conteúdo é adequado aos estudantes, observando abordagem e temas sensíveis. As sugestões de atividades não podem ser feitas sem supervisão de adultos.

- Neste vídeo, o autor confecciona a sua folha de papiro a partir da planta de mesmo nome, uma forma mais elaborada de fazer esta forma de papel, e apresenta todo o passo a passo dessa atividade.

Ver mais em: **MANUAL do Mundo**: how to make papyrus at home. [S. l., s. n.], 13 dez. 2016. 1 vídeo (9 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z_tnbpuu6PI. Acesso em: 17 jan. 2020.

- Neste site, há um passo a passo de como podemos fazer em casa folhas de papiro e pergaminho. A mídia disponibiliza todas as etapas dos processos de maneira facilitada e ajuda a escolher o melhor material de acordo com a sua realidade.

Ver mais em: WES. Como fazer um pergaminho e papiro caseiro. **Como Fazer Fácil**, [S. l., s. n.], 24 jul. 2017. Disponível em: <https://comofazerfacil.com.br/como-fazer-um-pergaminho-e-papiro-caseiro/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

- Neste site, há um passo a passo de técnicas feitas de maneira artesanal para envelhecer papel. De forma didática e simples, apresenta como podemos fazer em casa um pergaminho e também outras ideias para o papel envelhecido.

Ver mais em: **IDEIAS Personalizadas**: Diy – como fazer papel envelhecido (Pergaminhos e Rótulos Botter Charms – Old paper Medieval Scroll). [S. l., s. n.], 19 jan. 2015. 1 vídeo (2 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MVGHUjgfpwM>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Para saber mais:

- Site que traduz palavras para o grego. A mídia disponibiliza o seu próprio teclado, e a tradução é feita simultaneamente.

Ver mais em: GREGO – Sistema de transliteração greeklish. **Translitteration**, [S. l.], 2000. Disponível em: <https://www.translitteration.com/transliteracao/pt/grego/greeklish/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

• No vídeo disponibilizado pelo canal Nova Escola, Telma Weisz, especialista em Alfabetização e supervisora pedagógica do programa Ler e Escrever, conversa um pouco sobre a relação entre a cultura escrita, as práticas de linguagem e a alfabetização.

Ver mais em: **NOVA Escola**: Alfabetizar no contexto da cultura escrita. [S. l., s. n.], 29 mar. 2012. 1 vídeo (5min.). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=6aiP7Jdy39Q>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Bibliografia complementar:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. Edição reformulada, 6º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

DUARTE, Adriane da Silva. Resenha A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais, de Eric A Havelock. São Paulo: Editora da UNESP/ Paz e Terra, 1996. 370 p. **Interface – Comunic, Saúde, Educ.** p. 205-206. 2. fev., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/14.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A Origem do Alfabeto, **Dalete**, [s. d.]. Disponível em: <http://dalete.com.br/saber/origem.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2002 (Repensando a História).

HAIGANUCH, Sarian. A escrita alfabética grega: uma invenção da pólis? A contribuição da arqueologia. **Classica**, São Paulo, v. 1111 2, n. 1111 2, p. 159-177, 1998/1999. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6298241>. Acesso em: 22 jan. 2020.

HAVELOCK. Eric A. **A revolução da escrita e suas consequências culturais**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

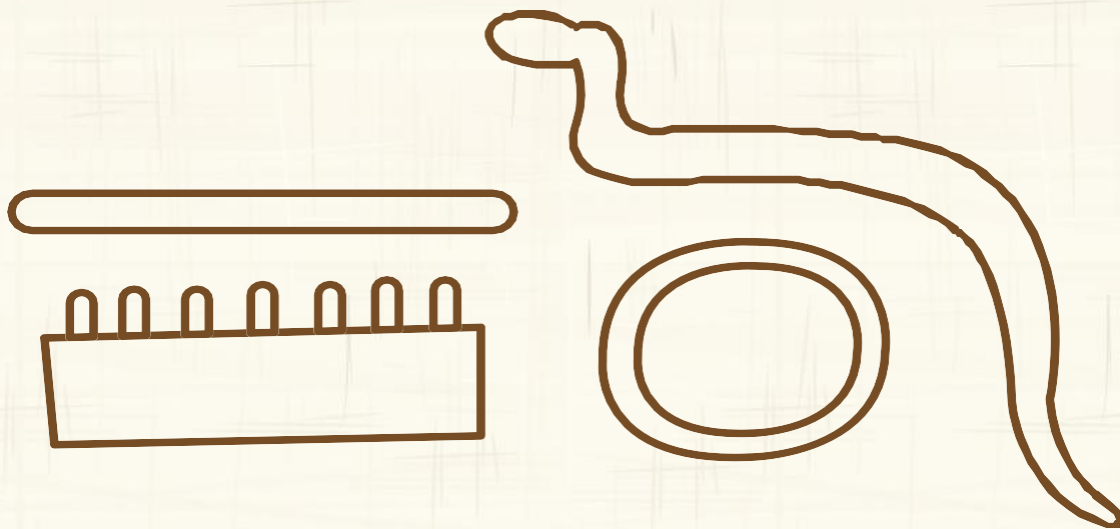
MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Movimento – Revista de educação**, Niterói-RJ, n. 12, dez. 2013. ISSN 23593296. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32511>. Acesso em: 19 jul. 2020.

PASSOS, Isaías Cristiano da Silva. **Leitura e escrita**: uma trajetória dos suportes. 2017. 67 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em

Biblioteconomia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos-RJ, v. 16, n. 3, p. 715- 728, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v16n3/09.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SECRETARIA de Educação a Distância do MEC. Do impresso à hipermídia. **Web Educ.**, Brasília-DF, [s. d.]. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impresso/imp_basico/e1_assuntos_a1.html. Acesso em: 13 jan. 2020.



PROPOSTA 6: ESCRITA ROMANA

Conteúdo:

A Roma Antiga situava-se inicialmente na Península Itálica, tendo em sua fundação aspectos mitológicos já bastante comentados nos livros didáticos, que dividem sua história política em três períodos: Monarquia, República e Império. Foi nesse espaço que se originou o Latim – língua mãe do português, italiano, francês e espanhol – e o Direito romano – que serviu de base para a criação da justiça e de uma série de códigos civis de muitos países, incluindo o Brasil. Ressalta-se a importância da educação para a formação do cidadão romano, visto que ela perpassa toda a construção de códigos de leis para mediar os conflitos e assegurar os direitos das pessoas, princípio ainda hoje fundamental em nossa sociedade. Essas contribuições há séculos vêm sendo supervalorizadas pela cultura erudita, e por isso tornaram Roma uma civilização bastante conhecida no mundo Ocidental, cuja escrita é baseada no alfabeto grego. Os romanos adaptaram a sua língua e passaram a usar apenas 21 letras.

Objetivos:

- Problematizar o Direito Romano como forma de construção de cidadania coletiva e participação popular. Especificamente, deve-se focar a formação do seu povo para a cidadania, a

importância da escola e o conhecimento de nossos direitos reconhecidos legalmente;

- Compreender a civilização romana como parte de um legado de direitos construídos socialmente, com destaque para a criação de um código de leis escritas que influenciou o mundo Ocidental por séculos;
- Mostrar como a civilização romana e suas formas de registro possibilitaram vasto conhecimento sobre sua herança cultural;
- Discutir com os alunos formas de participação cidadã no contexto escolar e na sociedade no geral;
- Possibilitar a construção da escrita romana em pergaminhos caseiros, elaborados por alunos, para que possam ter um maior contato com esse material e variadas formas de atividades artísticas.

Metodologia:

1. Tendo em vista que os estudantes veem flagrantes de desrespeito aos direitos de cidadania todo dia, principalmente no lugar em que vivem, inicie esta aula com um debate sobre temas, como: a falta de estrutura de saneamento e higiene onde moram, a violência etc. O ideal é que você, professor, conduza o debate de modo que eles percebam a importância de conhecer os direitos e questionar sobre como conhecê-los, de modo a verificar se eles veem a escola e a educação como meio de acesso a conhecimentos sobre os direitos de cidadania. Então, só depois dessa fase inicial deve-se tratar a herança romana.
2. Apresente a região da Península Itálica aos alunos por meio de mapas que aparecem nos livros didáticos ou em sites da internet. É importante que eles conheçam essa área geograficamente, que se trata de mais uma civilização banhada pelo Mar Mediterrâneo. Essa informação ajuda a reforçar a ideia de aquele espaço como propício a trocas e influências múltiplas e que, por essa razão, proporcionaram o surgimento do alfabeto latino, em 114 a. C., como uma adaptação do alfabeto grego.
3. Fale, a partir disso, os aspectos gerais dessa sociedade, incluindo o alfabeto romano em tamanho maior (disponibilizado abaixo), e

debata com os alunos acerca da similaridade com o alfabeto português e como isso se deu ao longo do tempo. O professor pode dizer ainda que essa escrita é responsável pela inspiração do alfabeto da maioria dos países europeus e latino-americanos, e foi decorrente da expansão do império romano ainda na Antiguidade como também durante as Grandes Navegações. Fale com os alunos acerca de outras consequências que esse legado romano trouxe para o mundo Ocidental, como a arquitetura romana, a engenharia, o Direito Romano etc.

4. Em uma outra aula, converse com eles somente sobre a criação de direitos. É interessante ressaltar que os aspectos socioculturais da civilização romana contribuíram para que a desigualdade social existente fosse contestada em vários momentos da história. Houve a criação dos códigos escritos, inicialmente a Lei das Doze Tábuas, exigidas pelos plebeus, o que, posteriormente, gerou a base do Direito Romano e da justiça, utilizado para códigos civis de maneira mundial atualmente.
5. Debata ainda que essa participação social só é possível por meio de um conhecimento acerca do que é cidadania. Ressalte com os alunos o quanto é necessário debater acerca dos direitos e garantir a cidadania para que se tenha vida digna e respeitável. Tomando como exemplo a sociedade romana, embora fosse desigual e aristocrática, a luta de classes sociais menos abastadas gerou condições para que alguns direitos pudessem ser legalmente reconhecidos, promovendo reformas social e política.
6. Reflita com os alunos acerca do entendimento sobre algumas frases da Lei das Doze tábuas, presentes no livro de Pedro Paulo Funari (2002), as quais são: “quem tiver confessado uma dívida, terá trinta dias para pagá-la” (p. 68); “quando um contrato é firmado, suas cláusulas são vinculantes, devendo ser cumpridas” (p. 68); “se um patrão fraudar um cliente, que seja amaldiçoado” (p. 68); “a justiça é a vontade constante e permanente de dar a cada um o que é seu” (p. 99); “o direito conduz os que querem e arrasta os que não querem” (p. 99). Importante debater com eles cada frase e ressaltar que alguns desses princípios ainda são adotados em nossa própria sociedade atualmente.
7. Em um outro momento, apresente aos alunos o trecho da Constituição que traz como fundamento principal do nosso país a cidadania e que afirma que todo o poder vem do povo. Converse

com os alunos para saber quem é esse povo cuja lei máxima fala? Como nós, enquanto sociedade, podemos exercer esse poder e utilizá-lo para ampliar o acesso aos direitos de cidadania? Qual o papel da escola na formação cidadã das crianças e jovens? Os questionamentos devem induzi-los a perceberem o quanto a cidadania e o direito são importantes em nosso dia a dia, e como o povo, que somos nós, colaboramos ou não para que o acesso a esses direitos reconhecidos por lei efetivamente sejam alcançados.

8. Em uma outra aula, dialogue com os estudantes sobre existência de diferentes pessoas na sociedade que também precisam ter seus direitos de cidadania assegurados. Também converse sobre a Lei da Inclusão, de 2015, que se encontra na bibliografia. O professor pode debater com os alunos alguns trechos dessa lei e conversar sobre o motivo desse documento ser necessário na nossa sociedade.
9. Leve-os à sala de AEE da sua escola (se existir) e destaque que dispor de uma sala com esses recursos, com o objetivo de assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos portadores de deficiências, é um direito conquistado após muitas lutas e reivindicações.
10. Peça aos estudantes que observem os objetos de comunicações alternativas ou tecnologias assistivas existentes utilizados pelos colegas durante a aprendizagem no contraturno da escola. Se possível, proponha, em conjunto com os professores da sala, uma conversa com os estudantes sobre o que significa o AEE. Caso seja possível, confeccione algumas dessas ferramentas mais simples (como um tapete tátil, por exemplo) para que percebam as diferentes formas de aprendizagem que podem existir. O objetivo é que reflitam que todos têm direito a ter uma aprendizagem e devem ser respeitados. É papel fundamental da escola proporcionar esse tipo de processo de conhecimento. Logo, essa pode ser uma forma de avaliá-los.
11. Uma outra proposta é separá-los em grupos de 3 ou 4 estudantes, entregar o material para confecção de pergaminhos. Além disso, os alunos podem utilizar as pedras para retratar a escrita romana (depende da realidade da sua escola), como também transcrever o trecho da Constituição para o papel. Destaca-se que adaptações devem ser realizadas para a participação de todos os alunos (desenhos, colagens, uso da

reglete e pulsão, contação de histórias e tradução para a Libras são algumas delas) e para a compreensão e inclusão necessárias à atividade.

12. Ao final, organize um debate em sala acerca do tema, a partir da exposição do material elaborado pelos alunos, de modo que eles possam falar (incluindo a Libras e a tradução simultânea realizada pelo intérprete) sobre o que aprenderam com esta proposta. Lembre-se de que a avaliação dos estudantes será realizada de maneira progressiva por meio da participação nesta sequência de atividades.
13. Sugerimos que as exposições sejam acompanhadas do texto em formato Braille e cartaz com descrição audiovisual, dando conta não apenas do texto, como também da descrição do suporte para alunos que tenham baixa visão ou deficiência visual.

Leitura complementar para você, professor:

Texto 1:

“A educação romana constituía a iniciação progressiva a um modo de vida tradicional; a criança aprendia a imitar os mais velhos. Ela convivia com eles, e, à medida que crescia, ia se introduzindo, silenciosa e reservada, no círculo dos adultos. Os valores básicos nessa sociedade são transmitidos entre as gerações; é fundamental o respeito aos costumes dos antepassados ou dos ancestrais: *omos maiorum*. Ensinar aos jovens esses costumes e o respeito a eles como um valor indiscutível é a principal função de quem educa. Educação entendida aqui no sentido mais amplo da formação, e não apenas da transmissão de conhecimentos por mestres escolares.

Em Roma, sempre se valorizou a tradição, objeto de um respeito indiscutível; muitas vezes, havia um tom pejorativo quando se falava de *res novae*, as “inovações”, mas que também significava “revolução”, com um valor negativo. Para nós, que incensamos tudo o que é novo, parece estranho, pois associamos à ideia de “novo” um valor positivo: é difícil para nós associar uma conotação positiva ao que é mais velho. Entre os romanos, encontramos o inverso: nos discursos políticos, apela-se para a memória dos antepassados, para a glória dos próprios ancestrais; muitas vezes,

o novo é apresentado como o ameaçador ou desestabilizador. A formação do cidadão desenrola-se no quadro da família, sob a autoridade do *pater familias*. Mas mesmo a mulher terá também o seu papel na transmissão desses valores. Além de familiares, eles têm um caráter cívico, no sentido de que visam à cidade-Estado, a formação completa do *civis*, do cidadão. É a mãe que se ocupa de criar seu filho, mesmo nas famílias nobres. São numerosos, nos autores latinos, os relatos da figura da mãe de homens famosos que colocaram em primeiro lugar o comportamento de seus filhos como cidadãos, deixando em segundo plano o afeto maternal.

A figura de parentes masculinos de idade madura também é importante, seja o pai ou, na falta dele, de um tio ou outra figura que substitua a figura paterna. Os rapazes acompanham o pai, iniciando-se nos aspectos da vida pública da qual irão fazer parte; aprendem pela observação e, sobretudo, pelo exemplo. Os exemplos foram muito valorizados, inclusive pelos historiadores, pois se aprende com o comportamento deixado pelos varões ilustres: essa é a razão de se ensinar a história da cidade. O jovem romano, quando ainda usa a toga pretexta, bordada de púrpura, assiste às cerimônias e festas. No relevo da *Ara Pacis*, em Roma, dedicado pelo Senado a Augusto, no qual se registra a procissão de inauguração do altar, figura toda a família de Augusto, inclusive as crianças, agarradas à toga do pai ou às vestes da mãe, presenciando o cerimonial público da inauguração do monumento; nos baixos-relevos estão presentes desde o príncipe, passando por toda a sua família, os altos sacerdotes, os encarregados dos sacrifícios religiosos; a cerimônia pública era, enfim, uma lição prática de vida, da qual todas as idades participam.

Por volta dos dezesseis anos, o jovem inicia a sua entrada na vida pública; a cerimônia que marca essa passagem é aquela em que ele assume a toga viril. Integra-se ao corpo de cidadãos; o serviço militar e as atividades no fórum o esperam: essas são as duas áreas por onde começa a sua iniciação. O pai pode solicitar para essa tarefa o apoio de um velho amigo da família, um homem político influente e maduro, com experiência, com fama e com vários cargos políticos. O jovem romano vai para o exército, mas continua ligado a alguém influente: a seu pai ou a um patrono, que o encaminha na futura carreira.

O ideal é formar a consciência, inculcando um sistema rígido de

valores morais e também um estilo de vida, com o devotamento total da pessoa e do interesse individual à comunidade. Há o desejo de obter glória, não como uma realização do indivíduo, mas subordinada ao bem e à salvação pública. O homem que salva a pátria em perigo e em circunstâncias difíceis é considerado o ideal. A *salus publica*, o interesse de Roma, deve ser a norma da *virtus* do cidadão. A educação moral era alimentada pelos exemplos oferecidos à sua admiração pela história de Roma”.

Fonte: CORASSIN, Maria Luiza. O cidadão romano na República. **Projeto História**, São Paulo, n. 33, p. 273-274, dez. 2006. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/revph/article/view/2295/1389>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Texto 2:

“NOÇÃO” DE DIREITO ROMANO

Podemos definir o Direito Romano como o “conjunto de normas jurídicas que regeram o povo romano nas várias épocas de sua História, desde as origens de Roma até a morte de Justiniano, imperador do Oriente, em 565 da era cristã”.

Estudando a História da Educação em Roma, o historiador Marrou sublinha que, no campo do ensino jurídico, cessa o paralelismo entre as escolas gregas e latinas: “Abandonando aos gregos a filosofia e (ao menos por muito tempo) a medicina, os romanos criaram com suas escolas de direito um tipo de ensino superior original.” Esta originalidade provém evidentemente do objeto desse ensino: o direito romano que, como acentua, ainda, Marrou, representa “o aparecimento de uma forma nova de cultura, de um tipo de espírito que o mundo grego não havia de modo algum pressentido”.

É comum salientar-se que, enquanto a Grécia antiga notabilizou-se, entre outras características, pela vocação especulativa, cultora da idolatria da razão, que deu ao mundo ocidental a Filosofia, Roma, impregnada de um senso prático, criou um admirável ordenamento jurídico da sociedade, que reflete tão bem os traços marcantes do gênio romano: a *gravitas* (senso de responsabilidade), a *pietas* (expressão da obediência à autoridade tanto divina como humana) e a *simplicitas* (a qualidade do homem que vê claramente as coisas e as vê tais como são). Kaser atribui aos dotes do povo romano a magnitude e a importância do Direito Romano privado: “A magnitude do Direito Romano

privado e sua importante missão histórica devem-se aos dotes do povo de Roma para o Direito, à sua constante atenção para com as realidades vitais e a um sentimento jurídico educado, depurado com o transcurso do tempo”. “Compreende-se a magnitude dessa criação original ao gênio romano quando se considera que o Direito Romano chegou a ser, na palavra de Jhering, “como o cristianismo, um elemento de civilização moderna”.

A LONGA VIGÊNCIA DO DIREITO ROMANO

As origens, a evolução e, finalmente, a reinterpretação e atualização do Direito Romano nas compilações justinianas no século VI P. C. abrangem um multissecular espaço de tempo em que os institutos jurídicos surgiram, desenvolveram-se e sofreram modificações, algumas tão profundas que os tornaram quase irreconhecíveis ou simplesmente extinguiu-os. Compreende-se, assim, que o Direito Romano não ofereça em seu conjunto uma unidade monolítica. Como anota Margadant, frases como: “no Direito Romano encontramos a seguinte regra...” sugere falsamente uma unidade que não existe. A diversidade do Direito Romano encontra fácil explicação em numerosos fatores que, através do tempo, influíram direta ou indiretamente na estrutura dos institutos jurídicos. Essa vasta gama de fatores inclui desde os acontecimentos políticos, econômicos, sociais, religiosos que assinalaram as diferentes fases da História de Roma até a intensa atuação dos *jurisconsultos* das mais diferentes épocas, o profícuo trabalho dos pretores e as normas jurídicas emanadas de fontes tão diversas como os Comícios, o Senado e o Imperador”.

Fonte: GIORDANI, Mário Curtis. **Iniciação ao Direito Romano**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris Ltda, 1996, p.1-2. Disponível em: <http://files.ibijus.webnode.com.br/200000038-9486495801/Iniciação%20ao%20Direito%20Romano.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Materiais necessários:

- Cartolina ou papel ofício;
- Café para envelhecer o papel;
- Tinta guache preta;
- Palito de dente, de unhas ou de churrasco;
- Pedras ou tijolo branco;

Alfabeto romano abaixo em tamanho maior:



Fonte: ROBERTO, Jose. Estilos de escritura moderna. **Timetoast timelines**, [S. l., s. d.]. 1 il. Disponível em: <https://www.timetoast.com/timelines/estilos-de-escritura-moderna-3d0fdb2-42d5-4378-be0c-2a4d5116b589>. Acesso em: 23 jan. 2020.

Trecho da Constituição Federal de 1988:

TÍTULO I DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - Garantir o desenvolvimento nacional; III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Fonte: BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020

Dica de como fazer:

Alertamos que todos os vídeos indicados abaixo são para os professores e, caso queiram indicar para os seus alunos, sugerimos que assistam com antecedência e avaliem se o conteúdo é adequado aos estudantes, observando abordagem e temas sensíveis. As sugestões de atividades não podem ser feitas sem supervisão de adultos.

- No site **Como Fazer Fácil**, há um passo a passo de como podemos fazer em casa folhas de papiro e pergaminho. A mídia disponibiliza todas as etapas dos processos de maneira facilitada e ajuda a escolher o melhor material de acordo com a sua realidade.

Ver mais em: WES. Como fazer um pergaminho e papiro caseiro. **Como Fazer Fácil**, [S. l., s. n.], 24 jul. 2017. Disponível em: <https://comofazerfacil.com.br/como-fazer-um-pergaminho-e-papiro-caseiro/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

- Neste site, há um passo a passo de técnicas feitas de maneira artesanal para envelhecer papel. De forma didática e simples, apresenta como podemos fazer em casa um pergaminho e também outras ideias para o papel envelhecido.

Ver mais em: **IDEIAS Personalizadas**: Diy – como fazer papel envelhecido (Pergaminhos e Rótulos Botter Charms – Old paper Medieval Scroll). [S. l., s. n.], 19 jan. 2015. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MVGHUjgfpwM>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Para saber mais:

- Na videoaula de 15 min, o professor Oto ensina acerca da civilização romana. De forma didática e fácil de compreender, apresenta imagens e apontamentos acerca da civilização citada.

Ver mais em: **PRÓ UNIVERSIDADE Online**: História geral – Roma. [S. l., s. n.], 23 fev. 2016. 1 vídeo (16 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_U5_yx-FxtI. Acesso em: 23 jan. 2020.

- Apresentação da escrita romana e latina realizadas por alunos de um curso de Jornalismo utilizando uma técnica chamada de “Draw my History”, uma forma bem curtinha e simples de abordagem do tema em questão.

Ver mais em: **JOR171M01 FAMETRO**: Origem da escrita romana. [S. l., s.n.], 15 set. 2017. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=goMdbN-RQw0>. Acesso em: 23 jan. 2020.

- Videoaula elaborada pelo professor Rossi acerca do Direito Romano. O docente aborda os aspectos gerais e a organização no período da realeza e da república. A aula foi elaborada com a finalidade de concursos.

Ver mais em: **PROF. ROSSI**: História do Direito – Curtinha Direito Romano Part. 1. [S. l., s. n.], 01 nov. 2017. 1 vídeo (11 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=coiZ2cZrPzl>. Acesso em: 23 jan. 2020.

Bibliografia complementar:

BOULOS JÚNIOR, Alf redo. **História sociedade e cidadania**. Edição reformulada, 6º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, 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/L13146.htm. Acesso em: 23 jan. 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A Origem do Alfabeto. **Dalete**, São Paulo. Disponível em: <http://dalete.com.br/saber/origem.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CORASSIN, Maria Luiza. O cidadão romano na República. **Projeto História**, São Paulo, n. 33, p. 273-274, dez. 2006. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/revph/article/view/2295/1389>. Acesso em: 17 jun. 2020.

DIANA, Daniela. Origem do Alfabeto. **Toda Matéria**, São Paulo, 23 mar. 2017. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/origem-do-alfabeto/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

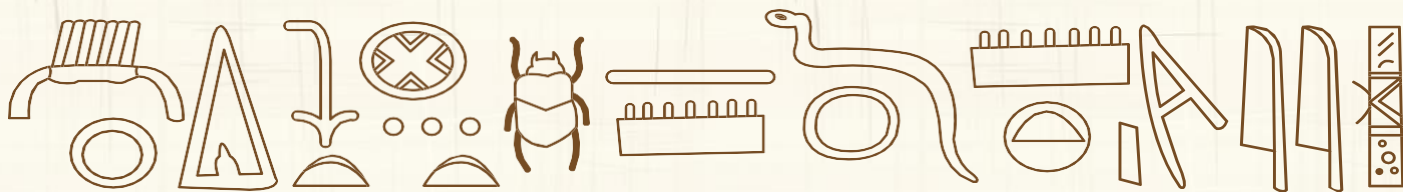
FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando a História).

GALERY, Augusto. O que é (e o que não é) inclusão. In: GALERY, Augusto. **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017.

GIORDANI, Mário Curtis. **Iniciação ao Direito Romano**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris Ltda, 1996, p.1-2. Disponível em: <http://files.ibijus.webnode.com.br/200000038-9486495801/Iniciação%20ao%20Direito%20Romano.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MELO, José Joaquim Pereira. Estado Romano e instituições escolares. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 25, jan./jun. 2008. p. 219-231. (Série – Estudos). Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/309/162>. Acesso em: 17 jun. 2020.

RODRIGUES, Neidson. Educação: formação humana à construção do sujeito ético. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2020.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema tratado neste caderno ainda gera intensos debates dentro e fora dos meios acadêmicos e escolares. Não é algo simples, nem fácil, de ser debatido e trabalhado em sala de aula. Contudo, o acesso à educação inclusiva é um direito de todos os cidadãos e deve ser respeitado. É uma conquista de todas as pessoas, não somente daquelas que têm necessidades educacionais especiais. Todas almejam a cidadania plena, seja tendo acesso à saúde, seja ao trabalho ou, ainda, ao lazer, dignidade etc. É fato que a sociedade mudou, e queremos crer que estejamos caminhando para uma forma de ver o mundo onde a igualdade social (em todos os sentidos) seja um desses direitos assegurados. Quanto ao papel do espaço escolar nessa mudança, partilho da opinião da autora Cristina Lacerda (2006, p. 181) a qual nos diz que:

A tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados. A escola, para além dos conteúdos acadêmicos, tem espaço para atividades esportivas, de lazer, de artes e de criação, nas quais poderiam conviver crianças com diferentes necessidades, desde que as atividades fossem preparadas e pensadas para isso.

Essa busca constante por contribuir para a construção desse espaço de conhecimento coletivo, que respeite e valorize as diferenças, é o que me incentiva, e constituiu a base para este caderno de atividades e a minha pesquisa. Espero que alcancemos o dia em que todos tenhamos os direitos respeitados. Seguimos em frente nesse caminho, pois é a busca por mudanças que move, cotidianamente, as ações de muitos sujeitos históricos e este caderno contribui para que façamos uma caminhada melhor a cada dia. Embarquemos juntos nesta jornada!