

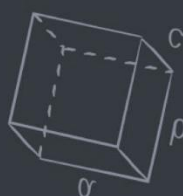


Volume
8
2021

Organizadores
MARCELO SKOWRONSKI
RENATA MACHADO TEIXEIRA

ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO:

TECNOLOGIAS DIGITAIS, DOCÊNCIA E INCLUSÃO





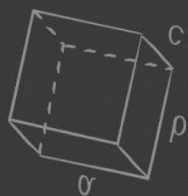
Volume
8
2021

Organizadores

MARCELO SKOWRONSKI
RENATA MACHADO TEIXEIRA

+

e
**ABORDAGENS
EM EDUCAÇÃO:**



d
**TECNOLOGIAS DIGITAIS,
DOCÊNCIA E INCLUSÃO**


Editora
MultiAtual

© 2021 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Marcelo Skowronski

Renata Machado Teixeira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração, Arte e Capa: Resiane Paula da Silveira

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S0a	Skowronski, Marcelo Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e Inclusão - Volume 8 / Marcelo Skowronski; Renata Machado Teixeira (organizadores).—Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 152 p.: il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-89976-08-0 DOI: 10.5281/zenodo.5565521 1. Educação. 2. Tecnologias Digitais. 3. Docência. 4. Inclusão. I. Teixeira, Renata Machado. II. Título. CDD: 370 CDU: 37
-----	---

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

AMILTON RODRIGO DE QUADROS MARTINS

ANTÔNIO ANDRÉ MARTINS DE SOUZA

ARIANE WISNIESKI DE OLIVEIRA

BÁRBARA ADELAIDE PARADA EGUEZ

BRUNA ELISABETE VANCINI

CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA

CAROLINI RODRIGUES GROTO SOUZA

DELMACI SOUZA DA SILVA

ELIANE VEIGA CABRAL DA COSTA

ELIZABETE PEREIRA BARBOSA

GUIBISON DA SILVA CRUZ

HELENA DE FÁTIMA RAMOS DOS REIS

JOICE MARIA DE OLIVEIRA

JÚLIA RODRIGUES NUNES CAFÉ

KEILIANE LOPES CORREA

LILIAN CRISTINA DOS SANTOS

MAGNA APARECIDA DA SILVA MATOS

MARCELO SKOWRONSKI

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS
MARIA SÔNIA SILVA DE OLIVEIRA VELOSO
MAURO GOMES DA COSTA
NATÁLIA SANDRA SANTOS
RAFAELA VIRGÍNIA CORREIA DA SILVA COSTA
RODRIGO FURTADO COSTA
RONILDA NUNES DA SILVA
ROZEVANIA VALADARES DE MENESES CÉSAR
SIRLEIDE MARIA DE SOUZA CUSTÓDIO BARBOSA
TELMA DOS SANTOS LIMA APOLÔNIO
THAÍSA LEAL DA SILVA
VALÉRIA SOARES DE LIMA

APRESENTAÇÃO

Chegamos ao 8º e último volume do e-book sobre tecnologias digitais, docência e inclusão. É oportuno agradecer aos dezenas de autores que colaboram para a construção de conhecimento em inúmeras frentes de formação. Foram 106 artigos de excelência que registram acima de tudo a importância de nos ‘movimentarmos’ constantemente na direção dos saberes infindáveis que constituem a escola, a universidade, a docência, a gestão ou a colaboração em geral para a formação profissional e humana.

No volume 8 diversas áreas de conhecimento continuaram a ser contempladas, com diferentes olhares e experiências, colocando em diálogo as múltiplas formas de se ensinar e aprender. Dentre as muitas contribuições que esse volume confere ao campo educacional, merece destaque a aproximação entre a academia e a escola, onde saberes teóricos se misturam a prática.

Os cenários atuais da educação nacional não se mostram muito animadores, contudo, o senso de pertença evidenciado nos trabalhos apresentados ao longo das 8 edições referendam o potencial humano em ressignificar os desafios e em convertê-los em oportunidades, qualificando assim as práticas educativas. Esta obra é, portanto, um símbolo de engajamento pela causa da educação e se soma às reflexões e sistematizações das edições anteriores.

Esperamos que as diferentes obras apresentadas no decorrer desses oito volumes possam reverberar de alguma forma na construção de um ensino cada vez mais qualificado nos diferentes níveis de formação. Entendemos que discutir tecnologias digitais, docência e inclusão não seja algo temporal, ou que tenha sido motivado unicamente em decorrência do cenário da pandemia, é preciso seguir, afinal, ser professor, gestor ou colaborador educacional é, de fato, nunca ‘sair da escola’.

Boa leitura.

Marcelo Skowronski e Renata Machado Teixeira

SUMÁRIO

Capítulo 1 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR COM BASE NA PARTICIPAÇÃO DE DISCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA Ariane Wisnieski de Oliveira; Helena de Fátima Ramos dos Reis; Marcelo Skowronski	10
Capítulo 2 A UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO COMO ELEMENTO DE ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL Bruna Elisabete Vancini; Amilton Rodrigo de Quadros Martins; Thaísa Leal da Silva	24
Capítulo 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO PANDÊMICO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS Antônio André Martins de Souza	48
Capítulo 4 AS CRIANÇAS DA ZONA FUMAGEIRA DA BAHIA: UMA ESCOLARIZAÇÃO LACUNAR NOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA Elizabete Pereira Barbosa	60
Capítulo 5 ALÉM DO CONTEÚDO HÁ A RELAÇÃO INTERPESSOAL: DESAFIOS NO CENÁRIO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA Joice Maria de Oliveira	72
Capítulo 6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO: COMO UTILIZAR A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM ALUNOS AUTISTAS Rozevania Valadares de Meneses César; Telma dos Santos Lima Apolônio; Rafaela Virgínia Correia da Silva Costa	79
Capítulo 7 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS Lilian Cristina dos Santos; Carla Salomé Margarida de Souza; Marlene Barbosa de Freitas Reis; Valéria Soares de Lima	93
Capítulo 8 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA Eliane Veiga Cabral da Costa; Mauro Gomes da Costa	110

Capítulo 9 PERSPECTIVAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: REFLEXÕES A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS Guibison da Silva Cruz; Rodrigo Furtado Costa; Delmaci Souza da Silva; Ronilda Nunes da Silva; Sirleide Maria de Souza Custódio Barbosa; Natália Sandra Santos; Carolini Rodrigues Groto Souza; Keiliane Lopes Correa; Júlia Rodrigues Nunes Café; Magna Aparecida da Silva Matos	117
Capítulo 10 JOGOS GAMIFICADOS NO ENSINO DE FÍSICA Bárbara Adelaide Parada Eiguez; Maria Sônia Silva de Oliveira Veloso	134
BIOGRAFIAS Currículos dos Autores	143
OS ORGANIZADORES	151

CAPÍTULO 1

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
DOCENTES NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UM OLHAR COM BASE NA
PARTICIPAÇÃO DE DISCENTES DE
UMA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA**

*Ariane Wisniewski de Oliveira
Helena de Fátima Ramos dos Reis
Marcelo Skowronski*

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR COM BASE NA PARTICIPAÇÃO DE DISCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA

Ariane Wisnieski de Oliveira

Mestranda em Educação. Especialização internacional em Administração de empresas. Bacharel em Publicidade e Propaganda. arianewisnieski@gmail.com

Helena de Fátima Ramos dos Reis

Graduada Licenciatura em Pedagogia. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Básico. helenadfr@gmail.com

Marcelo Skowronski

Doutorando em Educação Física. Professor licenciado e bacharel em Educação Física. marcelosko@gmail.com

RESUMO: O capítulo tem a intenção de apresentar o olhar dos alunos com deficiência em relação às suas experiências vivenciadas na escola. Pretende-se, complementarmente, mostrar se o processo de inclusão, previsto legalmente, contempla as realidades e as necessidades do ambiente de ensino analisado. Caracteriza-se como um relato de experiência de três docentes que acompanharam os estudantes durante cinco encontros. Os diários de campo e as percepções colhidas durante as reuniões são os pontos de apoio utilizados para a análise. A partir dos relatos, verificou-se os seguintes temas como recorrentes nas falas dos estudantes: *bullying*, o capacitismo e a falta de apoio para resolução de problemas e dificuldades. Essas questões trazem consequências que podem ser notadas tanto de forma prática, como o abandono da escola, como emocional, inclusive na reverberação ao relatar as experiências. A existência de legislações sobre inclusão nem sempre garantem a efetivação das mesmas. É preciso que gestão e comunidade escolar em geral atuem no sentido de estimular o pertencimento e envolvimento dos estudantes com o espaço destinado ao aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Experiências; *Bullying*; Capacitismo.

ABSTRACT: The chapter intends to present the view of students with disabilities in relation to their experiences at school. It is intended, in addition, to show whether the

inclusion process, provided by law, contemplates the realities and needs of the analyzed teaching environment. It is characterized as an experience report of three professors who accompanied the students during five meetings. Field diaries and insights gathered during the meetings are the support points used for the analysis. From the reports, the following themes were found to be recurrent in the students' statements: bullying, capacitation and lack of support for solving problems and difficulties. These issues have consequences that can be noticed both practically, such as dropping out of school, and emotionally, including the reverberation when reporting the experiences. The existence of legislation on inclusion does not always guarantee their effectiveness. It is necessary that management and the school community in general act in order to encourage the belonging and involvement of students with the space destined for learning.

KEYWORDS: Inclusive education; Experiences; *Bullying*; capacitance.

INTRODUÇÃO

Muitos alunos passam por dificuldades de aprendizagem e de participação, como consequência de um enfoque educativo homogeneizado no qual se dão as mesmas respostas às necessidades e situações muito diversas. No entanto, a educação inclusiva implica uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade. Deve-se levar em consideração que cada aluno possui múltiplas capacidades, interesses, motivações e experiências pessoais particulares. Logo, a ênfase deve estar em desenvolver uma educação que valorize e respeite as diferenças, vendo estas como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem.

O presente texto tem como objetivo compreender através da visão da pessoa com deficiência, suas experiências durante o período escolar, podendo desta forma elencar alguns acertos e falhas nas escolas, viabilizando assim pensar em formas de melhorias desse ambiente para que pessoas com deficiência se sintam acolhidas e possam usufruir realmente de uma educação para todos.

Pretende-se estabelecer um diálogo contextualizado com os documentos normativos sobre inclusão, tais como as seguintes leis: a Lei nº. 13.146 de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BIPD), a Lei nº 10.097 da Aprendizagem, Lei nº. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e por fim a Lei nº. 8.213 referente a Cotas e Benefícios da Pessoa com Deficiência (CBPD). Desta forma, apresentaremos a perspectiva dos beneficiários sobre as leis, dialogando com a percepção docente no contexto onde se deu a construção do relato de experiência que aqui segue.

CENÁRIO E LEIS

Atualmente no Brasil as necessidades de inclusão de pessoas com deficiência vêm sendo cada vez mais debatido em diferentes âmbitos, dos diretos reservados a todos no que se refere à educação, saúde, locomoção, inserção no mercado de trabalho entre outros.

A partir disso, apontamos algumas informações relevantes, para situar o tema da deficiência e inclusão conforme demonstram as pesquisas quantitativas na última Pesquisa Nacional da Saúde (PNS) de 2019, o número de deficientes no Brasil era de 8,4% da população acima de 2 anos ou mais, cerca de 17,3 milhões de brasileiros segundo site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Uma das formas de tentar sanar essa questão é a Lei n. 13.146, de 6 Julho de 2015, que já em seu primeiro artigo garante diversos direitos para a pessoa com deficiência.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

Outras maneiras de alterar esse quadro de exclusão são as diferentes leis para o trabalho e educação que atualmente existem com o intuito de incluir a pessoa com deficiência na sociedade. A Lei n. 8.213, de 24 de Julho de 1991, destaca que as cotas para pessoas com deficiência, envolvendo também os planos de benefícios da Previdência e contratação, já a mais tempo vem regulamentando e viabilizando a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Ainda estamos em processo de implementação, apesar da mesma estar em atividade há 30 anos, ademais é notado que não se tem um alto índice de municípios focados em trabalho e renda no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência. O artigo 93 da lei deixa claro o número e a porcentagem mínima e máxima de contratações conforme o número de funcionários da empresa.

Na educação, a Lei n. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no capítulo V da Educação Especial delimita diferentes questões da modalidade e especificações necessárias para um aprendizado de qualidade e digno para a pessoa com deficiência, oportunizando apoio especializado profissional e materiais adequados.

Existe ainda a Lei 10.097 da Aprendizagem (2000) que corrobora as duas questões de inclusão, formadora e de mercado de trabalho, pois por meio do programa

de aprendizagem a pessoa com deficiência tem a possibilidade de inserção no mercado de trabalho de forma mais tranquila e realmente inclusiva.

As normas, que podem ser consultadas no Manual da Aprendizagem (2009), para pessoas com deficiência são diferentes em alguns termos, alguns exemplos são a não limitação por idade máxima e adaptação das tarefas conforme a necessidade do aprendiz, entre outras adaptações.

Todas as Leis propostas tem como objetivo a inserção real das pessoas com deficiência e tentam através de meios legais impor uma aceitação social dessas pessoas. Apesar de ainda não ser a melhor forma, muitas vezes a imposição da lei colabora para a normalidade da convivência com o passar do tempo.

Por essa razão, a Lei n. 13.146 que trata sobre a inclusão da pessoa com deficiência têm mais impacto do que as antecessoras, já que pontua diversos temas, além de trabalho e educação, em relação aos direitos da pessoa com deficiência. Algumas das questões são em relação ao: Atendimento prioritário; direito à vida; direito à habilitação e reabilitação; saúde; moradia; assistência e previdência social; mobilidade; cultura, esporte e lazer; entre outros.

METODOLOGIA

Os métodos utilizados para elaboração do presente trabalho estão divididos em duas partes, a primeira etapa tem como intuito trazer à tona os pontos que o aluno considera mais relevantes em relação a sua experiência durante sua vida acadêmica e as consequências que encontraram a partir delas, desta forma, possibilitando relatar e analisar os dados de forma bibliográfica.

Para coleta dos dados foram realizados cinco encontros com os professores, que possibilitam a escuta da pessoa com deficiência de forma livre, com o objetivo de debater a experiência dos indivíduos e o que consideram importante em relação ao seu período escolar, e quais as mudanças necessárias no sistema educacional que julgam necessárias. A coleta de dados foi realizada através de diários de campo dos três professores, e esse material subsidiou a busca bibliográfica e a análise posterior.

O público escolhido foram pessoas com deficiências (física, mental, psiquiátrica) que estão sendo qualificadas para o mercado de trabalho através do programa jovem aprendiz em uma instituição filantrópica, para preenchimento de cotas, conforme a lei, de três empresas diferentes, com a idade de 16 até 38 anos.

A pesquisa ocorreu na Instituição formadora, uma organização não governamental, filantrópica, de utilidade pública municipal, estadual e federal, também articula e realiza ações de reabilitação física, inclusão social, assistência social e formação para o trabalho.

O grupo foi realizado com duas turmas de aprendizes, 28 alunos ao todo, onde no primeiro momento foi estabelecido os principais tópicos a serem debatidos pelo grupo de forma livre, depois houve poucas intervenções dos professores, apenas com pequenos questionamentos durante o processo, derivadas da própria experiência do aluno e com o intuito de aprofundar algumas temáticas que os professores consideraram relevantes e com grande impacto perante ao grupo.

Os tópicos trabalhados são direcionados aos sentimentos e relações vivenciados no período escolar, como foi a experiência, a inclusão, os relacionamentos (com colegas, professores, funcionários e pais), consequências e aprendizados durante esse período.

RESULTADOS

Descrição dos grupos

Grupo 1 - 12 alunos da mesma empresa

Característica da turma: Os alunos em sua maioria tinham alguma deficiência mental, e alguns com deficiências coexistentes, apenas um caso é de deficiência física e outro caso não se enquadra como deficiente, e sim de vulnerabilidade. O perfil da turma foi de acolhimento e assistência em todos os momentos, são muito unidos e se preocupam uns com os outros.

Logo no primeiro encontro, após orientação dos professores sobre os objetivos da conversa, grande parte dos estudantes já levantou a mão se dispondo a conversar. Assim continuaram durante os demais encontros, receptivos e dispostos a dividir suas experiências. A primeira aluna a falar trouxe sua frustração com a escola e com os colegas que faziam *bullying*, ela relatou diversas agressões físicas e verbais, inclusive quando tentaram jogar ela de uma escada, relatou que se sente muito magoada, que fez terapia, porém ainda é muito dolorido, chorou durante todo o relato.

Mesmo os alunos mais envergonhados relataram suas dificuldades e muitos se emocionaram durante suas falas, durante os cinco encontros, apenas um não se manifestou e apenas um teve uma experiência positiva e boas lembranças em relação aos colegas e professores.

Os assuntos mais recorrentes em ordem de frequência de relatos foram: *Bullying* - violência física e verbal de colegas e professores, sentimento de estar sozinho, desistência dos estudos e traumas.

Grupo 2 - 23 alunos, 2 empresas diferentes

Característica da turma: A turma tinha um perfil mais heterogêneo e em sua maioria com dificuldade de compreender sua situação em particular. Não entendiam que tinham algum tipo de deficiência. Algumas desistências já haviam sido registradas e se tratava de uma turma com estudantes que faltavam com certa frequência. Complementarmente, os desentendimentos pessoais também se mostravam presentes naquele ambiente.

Diferente do primeiro grupo, após a orientação, a grande maioria inicialmente se manteve retraída para falar, apenas um aluno, no primeiro momento se mostrou disposto a dividir suas experiências perante a turma com despojamento, nesse caso específico o aluno contribui com seus relatos de praticante do *bullying* e dificuldade com os professores de acreditar nele quando não estava, segundo suas palavras “aprontando”. Como um de seus casos mais sérios ocorreu quando fazia *bullying* com uma aluna da turma, na quinta série, e essa mesma aluna também está atualmente na mesma turma de aprendiz que ele, foi possível obter relato dos dois lados da história, pois após a fala dele a aluna também se pronunciou.

Após o primeiro relato, os outros se sentiram com mais liberdade de relatar suas experiências, a partir desse momento o processo se desenvolveu de forma mais natural. Mesmo assim, durante os encontros, poucos alunos tornaram pública suas histórias pessoais, falando de situações de outras pessoas e não pessoais.

Os tópicos mais importantes relatos em ordem de recorrência são: *Bullying* - violência física e verbal, frustração no aprendizado e com os adultos responsáveis, além da sensação de falta de apoio por todos os lados.

A experiência do acompanhamento das turmas, juntamente com os relatos dos estudantes nos permitem identificar que o *bullying* se apresenta como principal entrave no processo de aprendizado e convivência social dos grupos. Logo, entendemos que compreender os motivos seria um ponto de partida para tentarmos nos aproximar dos grupos e tentar alguns avanços na percepção das formas de lidar com os diferentes tipos de violência.

Primeiramente é importante delimitar o conceito para que fique clara a visualização do *Bullying* perante os relatos dos alunos. Temos que “*Bullying* é um fenômeno que se caracteriza por atos de violência física ou verbal, que ocorrem de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas” (MENEGOTTO; PASSINI; LEVANDOWSKI, 2012, p. 204).

Além da questão do *bullying*, no caso dos alunos pesquisados há ainda a questão da inclusão nas escolas, pois são alunos com alguma deficiência, e que em outras épocas só utilizavam escolas especiais. A lei atualmente garante a educação e socialização de todos, sendo assim obrigatório que as escolas recebam esses alunos e deem o suporte necessário.

O que causa preocupação é a relação desses alunos com os demais estudantes da escola, pois educar na diversidade é ensinar e aprender junto, independente de nossas diferenças físicas, sociais e culturais, para que assim tenhamos um ambiente que favoreça não somente a aprendizagem, mas o respeito ao próximo e o convívio sadio entre os estudantes desenvolvendo assim uma educação inclusiva no ambiente escolar. (REIS; OMODEI, 2015, p. 121).

Como colocado por Reis e Omedei (2015) a função da escola e educadores deve passar pela educação da diferença, porém, nesse ponto é que podemos perceber através das falas dos alunos um despreparo da instituição perante a necessidade ou dificuldade encontrada por eles. Quando foi comentado sobre a escola e a interferência dela para ajudar os alunos que estavam sofrendo *bullying* por exemplo, algumas das falas literais foram: “você têm que resolver entre vocês”, “nós vamos conversar com eles”, “eu não posso fazer nada”, “a professora concordou com eles”, entre outras.

Os professores em muitos momentos foram trazidos como apoiadores do *bullying*, ou até mesmo os próprios praticantes do processo. Houve relatos sobre professores onde os alunos descreveram diversas questões como: perseguição, agressão física, agressão verbal, e estigmatização.

Nessas questões vemos a omissão dos professores por um lado, desconsiderando a necessidade do aluno, e por outro lado uma atitude capacitista, como explica por Mello (2014, p. 54 e 55) na seguinte passagem, “[...] categoria capacitismo, materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional.” complementa ainda “Com base no capacitismo discriminam-se pessoas

com deficiência”, isso é, uma visão focada no ser “apto” de forma preconceituosa em relação ao deficiente e suas capacidades de produção e autonomia.

Essas atitudes demonstram o quanto socialmente não estamos preparados e nem preparando o ambiente para esses alunos, não estamos colaborando para uma resolução dos problemas e muito menos no acolhimento que é necessário. Apesar dos alunos do grupo não terem percebido, a omissão e o capacitismo como parte do *bullying*, é visível essas questões em suas falas.

Outro ponto relevante é que os alunos relataram que não tinham para quem pedir ajuda, pois não queriam preocupar os pais, ou ainda achavam que não adiantaria nada, ou segundo eles ainda pior, teriam que mudar de escola, então resolviam “aguentar”.

Em relação à classificação dos distintos tipos de *bullying*, vários autores [...] categorizam-no em físico, verbal e relacional. No *bullying* físico estão incluídas às diversas formas de agressões físicas (empurrões, socos, chutes e agressões com objetos) e danos materiais. No tipo verbal encontram-se presentes as ações como colocar apelidos, insultar, provocar, ridicularizar, ameaçar, responder com maus modos e fazer comentários racistas e/ou religiosos e no tipo relacional insere-se as agressões através de propagação de rumores e a exclusão ou o isolamento social [...]. (SANTOS, et al., 2014, p. 175).

Os tipos de *bullying* também podem ser percebidos nos relatos, sendo mais visíveis através das reações emocionais, o trauma psicológico envolvido. Abaixo são listadas as faltas relacionadas com cada tipo.

Físico: “Teve uma vez que eles tentaram me jogar da escada”, “tem uma menina que não gosta de mim e me chuta toda hora”, “uma menina na minha turma era bem mais velha, porque repetiu um monte de vez, ela sempre me batia, um dia ela colocou um tipo papel filme na minha cabeça pra eu não conseguir respirar”, “o pessoal me chamava de viadinho, eu xingava, eles diziam pra gente resolver na saída eu concordava e todo dia apanhava.”

Verbal: “Um dia na quinta série eu estava indo no banheiro e minha fralda caiu no chão, ai depois disso começaram a me chamar de fraldinha, tentei falar com a diretora, mas não resolveu, com o tempo desisti da escola.”, “Várias vezes me chamam de burra”, “tive bastante problema quando eu coloquei os óculos, todo mundo pegava no meu pé, quando cheguei na turma falaram “de onde saiu esse monstro”.

Relacional: “Eu ajudei uma criança que tinha se machucado, ai depois disso comecei a apanhar de um monte de gente porque eles acharam que eu tinha batido na criança, todo mundo falava de mim, fiquei duas semanas sem ir pra escola, depois melhorou porque a criança disse que não tinha batido nela.”, “tem uma colega que só eu e mais uma menina falamos com ela na sala, todos os outros ignoram ela, a gente sabe que ela tem dificuldade de aprender, mas os outros não”, “uma vez fui perguntar pra professora porque não entendi, eu tenho dificuldade de entender as coisas, ai depois de perguntar duas vezes ela disse que eu tava de brincadeira e que era pra sentar, não perguntei mais”.

Existem outros diversos tipos de *bullying*, porém decidimos delimitar esses três que se mostraram visíveis nos grupos. Em relação aos relatos, outros poderiam ser descritos, contudo o mais relevante é que fique claro alguns pontos para que possamos compreender as consequências.

Percebe-se que os sentimentos deixados pela experiência foram tão marcantes que muitos alunos demonstraram fisicamente através do choro, ou com raiva suas emoções. Algumas são experiências passadas, porém alguns relatam que ainda continuam sofrendo com essas interações na escola.

Os sentimentos mais comuns relatados foram: frustração, medo, raiva, mágoa, vergonha e desamparo. Os relatos trazem à tona esses sentimentos e ao mesmo tempo demonstram a profundidade do trauma.

É importante ressaltar que os dois lados acabam por sofrer consequências da ação do *bullying*, como colocado por Brino e Lima:

Alunos vítimas e autores/vítimas têm risco significativo para o desenvolvimento de problemas psicossomáticos quando comparados aos alunos não envolvidos com o *bullying*. Os problemas que podem ser apresentados pelos dois grupos são: baixo ajustamento emocional, relacionamento pobre com os colegas de classe e problemas de saúde. (BRINO; LIMA, 2015, p. 28).

Apesar de apenas um aluno durante os dois grupos ter dito que era autor e não vítima no processo, o aluno em diversos momentos repetiu que “não sou mais assim”, “eu sei que foi errado”, “eu não faço mais isso”. O mesmo aluno relatou que a escola ameaçava chamar o conselho tutelar, o que nunca havia realmente ocorrido, porém quando contataram o conselho tutelar, o aluno permaneceu um período em uma casa de acolhimento, longe de sua família e que essa “punição” como descrita pelo aluno, realmente o assustou. Apesar da pequena amostragem, podemos

perceber que o autor também sofreu consequências por suas ações e hoje sente vergonha das mesmas, querendo demonstrar que é uma pessoa diferente para a turma e para a empresa que está trabalhando.

Através dos danos psicofisiológicos dos alunos, a consequência mais direta é a desistência da escola, o aluno se sente deslocado e entende como um ambiente hostil, quatro alunos relataram que só estão na escola porque “tem que estar”, entendem que é obrigatório terminar o colégio por isso continuam, porém, como relatado anteriormente, uma aluna deixou claro que desistiu da escola pelo *bullying* que sofria, outra disse que não se sente bem em voltar e outros relataram que diversos colegas também desistiram pelas piadas e xingamentos que sofriam.

A evasão é apenas uma das consequências que podemos relacionar ao *bullying*, porém existem diversas outras consequências que são para a vida, consequências nos relacionamentos e na autoestima como mencionado por Brino e Lima, sendo assim, é imprescindível que os responsáveis (Instituição, pais e professores) estejam sempre atentos e disponíveis a ajudar.

Essa falta de apoio foi a principal reclamação dos alunos, as falas são em tom de cobrança ou não compreendendo os motivos daquela atitude. Eles deixam claro que falta posicionamento da instituição e dos professores, já que os pais, eles entendem que são muito ocupados e que não precisam ter mais um trabalho, minimizando a responsabilidade dos mesmos nesse processo.

A experiência de ouvir os relatos nos reforça a necessidade constante da aproximação entre os diferentes atores que fazem parte da educação. Pais, professores, pedagogos, psicólogos, estudantes, assistentes sociais, estagiários, dentre outros. Ouvir e buscar soluções coletivas no ambiente escolar sempre parece ser um caminho interessante para a educação inclusiva. Se reforça também a importância do papel da escola em mostrar aos pais que estes fazem parte do processo, não há resultado em uma só via.

CONCLUSÃO

Apesar da inclusão estar sendo debatida no cenário atual, ainda temos muito o que avançar, primeiramente em relação ao cumprimento de forma adequada da lei, disponibilizando as condições adequadas para que ela seja integralmente divulgada e cumprida por todos, pois apesar do avanço ainda estamos em um processo inicial.

Após termos o conhecimento e meios adequados, há a necessidade de que as pessoas estejam dispostas para essa interação, compreendendo que a diversidade viabiliza inúmeras possibilidades de crescimento para todos os envolvidos no contexto educacional.

Através dos relatos dos alunos dos dois grupos escolhidos, foi possível perceber que nenhuma das duas questões postas são contempladas em sua totalidade, pois ao escutar a fala da maioria dos alunos vemos que uma das grandes reclamações está relacionada ao despreparo da instituição como um todo para resolução de problemas referente ao que sofrem, além da falta de compreensão dos autores dos atos.

Talvez o grande problema do *bullying*, além do sofrimento que gera pelo ato em si, é o sofrimento gerado pela sensação de desamparo em que o aluno entende que se encontra. Além de se sentir sozinho, os demais sentimentos são guardados e o fato de precisar lidar com a violência e suas consequências pode ser ainda mais repressor. Muitos dos relatos, apesar dos alunos já não estarem mais na escola, desencadearam fortes emoções, o que demonstra o quanto ainda está presente a experiência traumática.

Apenas dois alunos dos 28 relataram que a escola foi um lugar acolhedor e propício ao aprendizado, os demais sentiram que o ambiente não era propício ao aprendizado e agradável. Temos, portanto, na particularidade do local da experiência, um posicionamento preocupante dos estudantes sobre a escola. Todos esses traumas trazem prejuízos, prejudicando a vida do aluno em relação aos seus relacionamentos, a continuidade de seus estudos, sua autoestima e autoconfiança.

Percebemos que a existência de legislações sobre inclusão nem sempre significa a efetivação das mesmas. Ao não se sentir pertencente e envolvido com o espaço destinado ao seu aprendizado, perde-se a conexão necessária ao bom desenvolvimento e efetivo avanço no processo educacional. É necessário compreender como e se as legislações estão sendo cumpridas. De que forma está se pensando a participação efetiva desses estudantes na sociedade? Serão capazes e terão ferramentas suficientes para o exercício pleno da cidadania? Com essas questões e outras ainda reverberando pela nossa experiência, encerramos com a consciência de que a educação sempre será um trabalho em conjunto, entre governo,

escola, professores, pais e alunos, para que realmente se alcance uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa nacional de saúde 2019 ciclos de vida**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 139 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101846.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

_____. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Inclusão da Pessoa com Deficiência. Planalto, Brasília, DF, 02 ago. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 14 nov. 2017.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da aprendizagem**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz – 4. ed. – Brasília: MTE, SIT, SPPE, ASCOM, 2009. 96 p.

_____. **LEI Nº 10.097, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000**. Aprendizagem. Planalto, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 21 set. 2021.

_____. **LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991**. Planalto, Brasília, DF, 24 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213compilado.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRINO, R. F.; LIMA, M. H. C. G. **Compreendendo estudantes vítimas de bullying**: Para quem eles revelam? versão On-line ISSN 2175-3520 Psicologia da Educação. n. 40, 1º sem. São Paulo jun. 2015. p. 27-39. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100003. Acesso em: 18 set. 2021.

REIS, L. J. T. S.; OMODEI, J. Educação inclusiva e *bullying*: a visão do outro. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Florianópolis, SC v.11, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/viewFile/7193/4959>. Acesso em: 18 set. 2021.

MELLO, A. G. Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: Uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre a violência contra

mulheres com deficiência. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2014. p. 1-260. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182556>. Acesso em: 18 set. 2021.

MENEGOTTO, L. M. O.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O *bullying* escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Revista psicologia: teoria e prática**. São Paulo, SP. v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n2/16.pdf>. Acesso em 15 set. 2021.

SANTOS, J. et al. Prevalência e tipos de *Bullying* em Escolares Brasileiros de 13 a 17 anos. **Revista de Salud Pública**. v.16 (2), 173-183, 2014 p.175. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v16n2.30302>. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rsap/2014.v16n2/173-183>. Acesso em: 18 set. 2021.

CAPÍTULO 2

A UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO COMO ELEMENTO DE ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Elisabete Vancini

Amilton Rodrigo de Quadros Martins

Thaísa Leal da Silva

A UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO COMO ELEMENTO DE ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE USE OF GAMIFICATION AS AN ELEMENT OF ENGAGEMENT FOR STUDENTS IN FUNDAMENTAL EDUCATION

Bruna Elisabete Vancini

*Graduada em Sistemas de Informação pela IMED, Passo Fundo, RS, Brasil,
bruvancini@gmail.com*

Amilton Rodrigo de Quadros Martins

*Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Lisboa; Coordenador do InovaEdu
- Laboratório de Ciência e Inovação para a Educação da Fundação IMED; Docente
no Curso de Ciência da Computação da IMED, Passo Fundo, RS, Brasil.
amilton.martins@imed.edu.br; ORCID: 0000-0002-5248-6167.*

Tháísa Leal da Silva

*Doutora em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores pela Universidade de
Coimbra (UC); Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em
Arquitetura e Urbanismo da IMED, Passo Fundo, RS, Brasil.
thaisa.silva@imed.edu.br; ORCID: 0000.0002.5356.3398.*

Resumo

Os mesmos fatores que fazem a maioria dos jogos serem altamente motivadores, também os tornam ambientes de aprendizagem. O aluno precisa de experiências efetivas que o motivem a se envolver no processo de aprendizagem e nesse sentido é possível observar que os designers de jogos investem muito no quesito ambiente motivador de aprendizagem. Neste contexto, quando se fala em gamificação se busca uma criação de experiências que mantenham os indivíduos envolvidos, engajados e focados na obtenção de aprendizagem de forma positiva e significativa. Este trabalho tem como objetivo principal analisar como o engajamento dos estudantes pode ser potencializado quando estes criam seus próprios materiais educacionais através do desenvolvimento de jogos utilizando princípios de gamificação. Como metodologia, foram realizadas cinco oficinas de desenvolvimento de jogos educacionais usando a gamificação, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, para avaliar como a

criação desses jogos feitos pelos estudantes pode influenciar no desenvolvimento de sua aprendizagem. Como resultados, foi possível verificar que o aprendizado baseado em jogos com o uso de técnicas de gamificação, auxilia no engajamento dos alunos e na sua concentração, desafiando os mesmos a desenvolverem suas capacidades, trabalhar com suas limitações e trabalhar em equipe.

Palavras-chave: Gamificação; Aprendizagem baseada em Jogos; Ensino Fundamental; Tecnologias Digitais; Engajamento.

Abstract

The same factors that make most games highly motivating also make them learning environments. The student needs effective experiences that motivate him to get involved in the learning process and in this sense it is possible to observe that game designers invest a lot in the motivating learning environment. In this context, when it comes to gamification, it seeks to create experiences that keep individuals involved, engaged and focused on obtaining learning in a positive and meaningful way. This work has as main objective to analyze how the students' engagement can be enhanced when they create their own educational materials through the development of games using gamification principles. As a methodology, five educational game development workshops were carried out using gamification, with 6th grade elementary school students, to evaluate how the creation of these games made by students can influence the development of their learning. As a result, it was possible to verify that game-based learning with the use of gamification techniques helps students to engage and concentrate, challenging them to develop their skills, work with their limitations and work as a team.

Keywords: Gamification; GameBased learning; Elementary School; Digital technologies; Engagement.

1. Introdução

Os avanços tecnológicos e a oportunidade de desenvolvimento pessoal que estes avanços proporcionam, revelam que a educação e a tecnologia juntas podem gerar maior facilidade de aprendizado e interação. A educação vem passando por uma fase de transição, onde os alunos estão sofrendo uma alteração de perfil comportamental, tendo em vista que a utilização de dispositivos móveis, como notebooks e smartphones, tornou-se comum em nosso dia-a-dia. No entanto, novas metodologias de ensino e aprendizagem utilizando o auxílio da tecnologia no ambiente escolar ainda parecem distantes dessa nova realidade (ALVES, 2014).

Segundo Moraes (2003, p.9) “Existe um certo individualismo dentro da sala de aula, que prejudica o aluno tanto no relacionamento com outras pessoas, como também, cria certa dificuldade no aprendizado dentro da sala de aula”.

Os jogos podem naturalmente, fazer parte de um modo de educação, pois são uma forma lúdica e divertida onde muitas pessoas passam parte de seu tempo

interagindo, raciocinando e tomando decisões. Eles são projetados para criar um problema a ser resolvido e uma meta que precisa ser atingida. Os games criam a necessidade do saber, do perguntar, do analisar, do assimilar, indicando uma forma de aprendizagem em tempo real para que seja possível desenrolar a história que estes propõem.

Devido à necessidade de aprendizagem colaborativa e significativa através dos conceitos que os jogos trazem, surgiu a Gamificação ou *Gamification*, em inglês, que “corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico” (VIANNA, 2013, p.13). Agamificação diz respeito a usar mecanismos de jogos em ambientes reais, profissionais ou educacionais, ou seja, ambientes de “não jogo”.

Já o termo *Game Based Learning* alia a experiência dos jogos eletrônicos com a pedagogia, utilizando estes mecanismos com objetivo de incrementar a participação com engajamento e comprometimento por parte dos envolvidos.

O presente trabalho oferece a construção de uma proposta que engloba os fatores tecnológicos do *Game Based Learning* e metodologias de gamificação, objetivando potencializar o aprendizado de alunos do ensino fundamental, e buscando gerar mais engajamento e adesão às aulas.

Para realização deste trabalho foram utilizados os princípios da gamificação com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, através do desenvolvimento de jogos em linguagem de programação para jovens como elemento de apoio ao engajamento em conteúdos da disciplina de História.

Dessa forma, buscou-se responder à questão: “Como o engajamento de estudantes pode ser potencializado quando estes criam seus próprios materiais educacionais através do desenvolvimento de jogos?”. Para chegar a essa resposta, foi avaliada a influência que a criação de jogos educacionais feitos pelos alunos pode causar no desenvolvimento motivacional dos mesmos no momento de sua aprendizagem.

2. Gamificação

A gamificação é um termo novo, originado na área de negócios e que vem crescendo no decorrer dos anos. Em 1912, a empresa Cracker Jack, que comercializava pipoca, começou com a ideia de presentear seus clientes com brinquedos surpresa em cada caixa do seu produto (ALVES, 2014), e ficou conhecida como o primeiro caso de gamificação da história.

Gamificação significa utilizar os elementos de jogos em ambientes de não jogo, procurando solucionar problemas, superar desafios e dessa forma auxiliar em um melhor entrosamento e trabalho em equipe. A Gamificação “nasceu como fruto da influência, popularidade e popularização dos games e também da cultura digital, mas não necessita obrigatoriamente das tecnologias digitais para ser utilizada” (FARDO, 2013, p.39).

Um dos fundamentos da gamificação é despertar o interesse no desenvolvimento de habilidades dos participantes, que por sua vez esperam receber a recompensa ao finalizar uma tarefa, seja essa recompensa, o aprendizado de uma nova teoria, uma experiência ou um reconhecimento.

Em linhas gerais, a gamificação serve para tornar tarefas maçantes em atividades divertidas e faz isso por meio de elementos de jogos, tornando o trabalho prazeroso e competitivo. Alves (2014) defende que uma palavra que não poderia faltar ao definir a gamificação é o engajamento, que nada mais é do que uma meta explícita dos sistemas desse tipo.

Como todas as formas de jogos, a gamificação se embasa em alguns principais conceitos de aplicação de técnicas para que consiga obter-se o resultado desejado ao final de suas atividades, sendo três os principais pilares em que este conceito se estabelece:

- Pontos: adquiridos quando o participante executa uma tarefa bem sucedida. Essa questão de pontuação está diretamente ligada à motivação do usuário em realizar as atividades para que dessa forma consiga pontuar.
- Quadro de líderes: de acordo com o avanço de pontos, o participante fica cada vez melhor posicionado no ranking. Essa técnica começa a aguçar a capacidade dos usuários de superar desafios e competir.

- Troféus: gratificação, premiação por um bom desempenho, servindo como incentivo e motivação aos usuários.

Para Silva (2013, p.59) “a motivação é a força que estimula o ser humano a agir”. A motivação se refere pela vontade de o indivíduo exercer um grande nível de esforço para desvendar ou exercer determinados objetivos, condicionados para realizar alguma necessidade individual.

Para Hoglund (2014), o engajamento refere-se ao comportamento e a qualidade emocional no envolvimento ativo de uma pessoa durante uma tarefa. Mais precisamente, é uma construção única e distinta que consiste em componentes cognitivos, emocionais e comportamentais que estão associados com o desempenho do papel individual. Além disso, o engajamento é um estado de espírito positivo que se caracteriza pelo vigor, dedicação e absorção.

A motivação e o engajamento têm relação direta um com o outro, a motivação tem o poder de guiar o engajamento de forma direta, pois pessoas que se motivam em fazer uma atividade se tornam engajadas para buscar os melhores resultados no que estão desenvolvendo. A gamificação resumidamente se trata disso, de elementos de jogo e técnicas de design de jogos em contextos onde não havia essa aplicação.

O game ou jogo, de acordo com o dicionário Oxford, é uma forma de atividade competitiva ou esporte jogado de acordo com as regras. Isso significa que para alcançar resultados definidos e se chegar a um patamar desejado é preciso competir de acordo com as regras.

Já os elementos do jogo são a utilização de peças de jogo não do jogo em si, mas dos regulares padrões de design que compõem os jogos. São os elementos que demarcam ou representam uma conquista certa no jogo. A noção de que existem esses padrões de projeto regulares é algo que é comum em jogos (ALVES, 2014).

Segundo Alves (2014, p.40) “os elementos dos games são a caixa de ferramentas que você utilizará para criar a sua solução de aprendizagem gamificada”.

No sentido de aprendizagem, quando se fala em gamificação busca-se uma criação de experiências que mantenham os indivíduos envolvidos, engajados e focados na obtenção de aprendizagem de forma positiva e significativa.

A Figura 1 apresenta uma pirâmide de elementos para gamificação, de modo que na parte inferior estão os componentes de jogo, no meio as mecânicas de jogo e, no topo se encontram as dinâmicas de jogo. O contorno da pirâmide busca expressar a experiência que se busca promover com a gamificação.

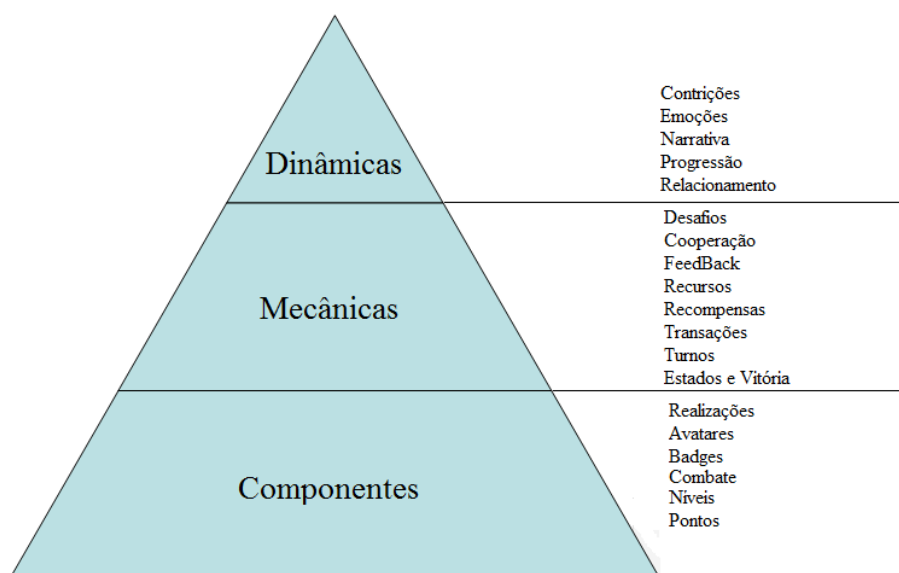


Figura 1. Pirâmide de Elementos para Gamificação.

Fonte: Adaptado de Gamification (2018).

Muitos modelos de estudo do *gamificação* se apoiam neste mesmo conceito de pirâmide, e a relação entre eles é essencial para o sucesso de um projeto que utiliza o gamificação como base (ALVES, 2014).

No topo da pirâmide (Figura 1), as Dinâmicas são responsáveis por atribuir a coesão e padrões à experiência. Entre esses elementos encontram-se:

- Condições: responsáveis por instigar o pensamento criativo e estratégico na restrição de efetuar uma tarefa pelo caminho mais óbvio;
- Emoções: o game pode provocar uma série de emoções desde a tristeza até a alegria;
- Narrativa: é a estrutura que faz a junção entre os elementos do sistema, utilizando a gamificação com a coerência;
- Progressão: mecanismos que fazem com que o jogador visualize que está progredindo no jogo;

- Relacionamento: pessoas interagindo, colegas se ajudando, esses são os elementos de dinâmica social.

O nível de mecânicas de games, promove a ação do game, esse nível da pirâmide está dividido em:

- Desafios: os objetivos a serem alcançados durante o jogo;
- Cooperação e competição: ambas promovem o interesse do jogador em estar próximo de outras pessoas;
- Feedback: este se faz fundamental pois faz com que o jogador avalie seu progresso e avalie novas maneiras de chegar ao resultado final;
- Recursos: devem ser adquiridos ao longo do jogo para que consiga um objetivo maior;
- Recompensas: são benefícios que o jogador conquista e que podem ser representados como vidas, distintivos, entre outros;
- Transações: compra, venda e troca, por exemplo;
- Turnos: jogadas alternadas entre os jogadores;
- Estados e vitória: Um time ou jogador vitorioso que alcança o maior número de pontos.

Na base da pirâmide estão os componentes de jogo, que representam a forma de fazer o que as dinâmicas ou mecânicas propõem, os itens desse nível são:

- Realizações: recompensar o jogador por cumprir um desafio;
- Avatares: representação visual do jogador;
- Badges: representação de resultados;
- Combate: uma luta travada;
- Níveis: graus diferentes de dificuldade que são apresentados ao jogador;
- Pontos: pontos acumulados no decorrer do jogo;

Após verificar cada um dos níveis da pirâmide e suas subdivisões pode-se concluir que a dinâmica se torna responsável pela direção do sistema, a mecânica aborda os mecanismos que serão utilizados no jogo, e por fim são definidos os componentes fundamentais para realizar o sistema de gamificação.

Em se tratando da utilização de técnicas de *gamificação* na educação, Andrews (2018) destaca que:

Besides the learner audience engagement and development of target behaviors through the power of gameplay, the most effective uses of *gamification* in learning should capitalize on its ability to transform the learning process. To be considered transformative, *gamification* efforts must produce a high-impact positive change for a given learning environment instead of making it “just a little more fun” for the learners (ANDREWS, 2018).

Em tradução livre, Andrews afirma que além do engajamento do aluno no desenvolvimento de comportamentos e do poder dos jogos, o uso correto da gamificação na educação pode transformar o processo de aprendizagem. Mas para que isso se torne realidade, os esforços devem surtir uma mudança positiva e com impacto no ambiente de aprendizagem.

A gamificação aborda fortemente assuntos como a motivação e o engajamento, que podem influenciar no momento da aprendizagem. A motivação deve ser considerada um fator muito importante pelos educadores, pois ao atingir a motivação, a aprendizagem do aluno pode ser melhorada.

Ark (2018) destaca que “a gamificação engaja e motiva estudantes enquanto desenvolve neles a habilidade de resolver problemas e transmite um sentimento de realização graças ao sistema de feedback contínuo e de recompensa”.

O que se pode notar neste estudo é que a motivação e o engajamento têm relação direta um com o outro, a motivação tem o poder de guiar o engajamento de forma direta, pois pessoas que se motivam em fazer uma atividade se tornam engajadas para buscar os melhores resultados no que estão desenvolvendo.

Em virtude disso, neste trabalho, visando identificar a presença do engajamento no comportamento dos alunos participantes das oficinas, foram estudados e avaliados os aspectos motivacionais dos mesmos durante o desenvolvimento das atividades propostas, como será apresentado nos capítulos a seguir.

3. Metodologia

A proposta deste trabalho foi avaliar a influência que a criação de jogos educacionais feitos pelos próprios alunos pode causar no desenvolvimento motivacional dos mesmos no momento da aprendizagem e se a criação destes jogos potencializa de fato o engajamento destes estudantes. A partir disso, os alunos passaram por duas entrevistas, antes e depois do desenvolvimento do jogo e através destas, foram comparados os resultados e analisado o impacto que a criação de jogos educacionais trouxe principalmente no quesito de motivação intrínseca.

Para a realização desta pesquisa foi selecionada uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Passo Fundo – RS. A seleção dos alunos, população da pesquisa, foi feita com o auxílio da professora de História, de modo que foram selecionados cinco alunos do 6º ano, com bom e mau desempenho na disciplina de História, todos com onze anos de idade. Estes jovens realizaram um trabalho individual de desenvolvimento de um jogo. O objetivo, ao estabelecer esse público-alvo foi identificar o potencial motivacional, lógico, criativo e de entendimento da matéria de História em alunos com baixo e alto desempenho escolar nessa disciplina.

A pesquisa teve início com um questionário realizado com a professora de História para identificar como os alunos selecionados se comportavam nas suas aulas. Além disso, com a ajuda da professora, foi analisado e escolhido o assunto da matéria de História que estava sendo estudado e dessa forma, foi definido o tema do jogo que eles deveriam desenvolver, sendo o mesmo tema para todos.

O desafio proposto aos alunos foi desenvolver um jogo estilo RPG, buscando o engajamento dos mesmos na referida disciplina, sendo desenvolvido de forma individual, e contendo elementos como: mecânica do jogo, enquadrando elementos de gamificação e lógica de programação; design do jogo; nível de detalhamento e aderência do enredo com o conteúdo da disciplina de História.

Foram realizadas cinco oficinas de desenvolvimento de jogos educacionais através da plataforma Kodu (KODU, 2020), por ser indicada para crianças, o que tornou o entendimento da ferramenta fácil. As oficinas foram divididas em cinco etapas, conforme apresentado na Figura 2.

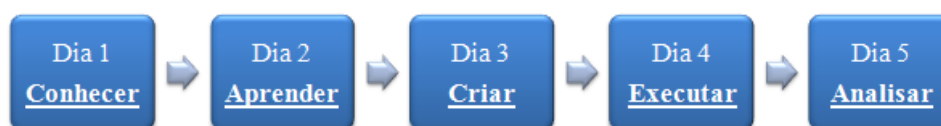


Figura 2. Etapas das oficinas realizadas.

Fonte: Autoria própria.

As etapas apresentadas na Figura 2 contemplam os seguintes objetivos:

a) **Conhecer:** A primeira etapa teve duração de três horas e consistiu na apresentação dos cinco alunos e do pesquisador. Nessa etapa foi realizada uma conversa onde foram abordadas questões sobre o contato dos participantes com a tecnologia, mais especificamente o computador e jogos eletrônicos, tanto em casa como na escola. Foram propostas também questões sobre a disciplina de História e o que cada um pensava sobre as dificuldades e facilidades de internalizar o conteúdo escolar da forma que ele é apresentado. Após a apresentação foi feito um questionário que buscou responder questões que abordaram o tema jogos, tecnologia e a educação tradicional, buscando entender o que o aluno acha das aulas de História, seu contato com a tecnologia e como ele se sente quando participa de um jogo, sendo o jogador. Em seguida foi feita uma breve apresentação sobre a plataforma Kodu, conceituando o objetivo da ferramenta e como ela funciona de um modo geral. Ao final da aula foi aplicado um novo questionário que visava identificar o que aluno mais gostou e menos gostou de fazer, e quais as dificuldades que ele encontrou no decorrer da oficina.

b) **Aprender:** Na segunda etapa, foi feita uma abordagem mais específica na parte da mecânica da plataforma, apresentando a parte técnica e os conceitos de como usar a ferramenta e manipular a interface do jogo. Cada aluno recebeu uma apostila onde continha todo o conteúdo de auxílio para a criação de um jogo e em seguida foi feita a criação de um jogo junto com os alunos para pôr em prática as técnicas vistas, contendo elementos de gamificação, tais como: barra de progressão, barra de vida, pontuação e fases. Em seguida os alunos receberam o desafio de criar um jogo estilo RPG referente a matéria de História que estava sendo estudada por eles na Escola, o tema definido juntamente com a professora foi “o povo hebreu”. O jogo precisava de alguns elementos para enquadrar o gamificação, então além do tema definido, o game deveria conter uma barra de progressão, que faz parte da dinâmica encontrada na gamificação, que seria representado pela barra de vida do personagem principal do

jogo. Na mecânica, o aluno precisaria inserir a competição do personagem com os inimigos, recompensar o personagem a cada desafio superado, adquirir recursos tais como vida e pontuação e ter o estado de vitória definido ao chegar no final do desafio. Na área dos componentes entra o avatar que representou o aluno e a pontuação que ele adquiriu no decorrer do jogo. No final da aula os alunos responderam um questionário que visava identificar o que aluno mais gostou e o que menos gostou de fazer, e quais as dificuldades que ele encontrou no decorrer da oficina.

c) **Criar:** Na etapa três, os alunos trouxeram informações sobre o povo hebreu e foi passado um vídeo contextualizando a história desse povo para que eles pudessem tirar ideias para a criação do jogo. Definido o tema do jogo, os alunos começaram a criação do enredo, criando a história dentro do contexto e definindo o tipo de jogo, o nome do jogo, o objetivo, as regras e os personagens que seriam utilizados. Após a criação da história os alunos começaram a dar os primeiros passos no desenvolvimento do jogo. No final da oficina os alunos responderam um questionário que visava identificar o que eles mais gostaram e menos gostaram de fazer, e quais as dificuldades encontraram no decorrer da oficina.

d) **Executar:** Na quarta etapa, o objetivo foi continuar o desenvolvimento do jogo ao qual os alunos foram desafiados a realizarem sozinhos, apenas tirando dúvidas com o orientador quando precisassem. Nesse desafio, os alunos criaram os jogos conforme sua vontade, dentro dos padrões estabelecidos. A intenção dessa etapa foi fazer com que o aluno conseguisse desenrolar a história criada sozinho, desenvolvendo suas habilidades de lógica de programação e internalizando a utilização da ferramenta, permitindo a este experimentar e utilizar a criatividade na criação independente de seu jogo. No final da aula os alunos responderam um questionário que visava identificar o que mais gostaram e o que menos gostaram de fazer, e quais as dificuldades encontraram no decorrer da oficina.

e) **Analisar:** Na quinta e última etapa, os alunos tiveram duas horas para terminar o desenvolvimento do jogo e jogá-lo para testar se tudo estava como o planejado. Após essas duas horas, o pesquisador analisou jogo a jogo, enquanto os próprios alunos jogavam, permitindo fazer as métricas para identificar se o jogo continha tudo o que foi especificado no desafio de criação. Após essa avaliação o aluno teve a oportunidade de jogar o jogo do colega. Fechando essa etapa foi feito um ranqueamento que identificava os destaques das oficinas, foram avaliadas cinco

categorias sendo elas: melhor história, melhor jogo, melhor mecânica, maior pontuação no curso e maior participação. Cada um ganhou um prêmio e um certificado simbólico de participação. Ao final, foi feita a aplicação de um questionário que buscou externalizar o sentimento dos jovens referente a experiência que eles tiveram durante as oficinas, se conseguiram internalizar melhor o conteúdo de história e se gostaram da experiência de criar um jogo pra entender uma matéria de aula, bem como o sentimento de criar um jogo, passando por todas as etapas e se gostariam de ter mais experiências como essa.

Durante as oficinas, os estudantes passaram por uma série de avaliações, das quais uma delas foi uma pontuação diária onde o aluno era avaliado pelo cumprimento de algumas atividades. A cada atividade realizada com sucesso o mesmo recebia uma estrelinha que equivalia a um ponto, as questões para receber estrelinhas eram as seguintes:

- *Cumpriu a atividade do dia?*

A cada final de aula o instrutor avaliava a evolução do jogo de cada aluno e verificava se todas as atividades da aula haviam sido cumpridas.

- *Demonstrou esforço durante a oficina?*

O pesquisador verificava se o aluno estava empenhado em desenvolver a atividade, pedindo auxílio e buscando resolver os desafios que foram propostos no início de cada aula.

- *Se manteve interessado em aprender e desenvolver o jogo?*

Nessa questão, os alunos eram pontuados sob o seu comportamento de atenção às explicações, empenho no desenvolvimento do jogo durante toda a aula, sem dispersões, falando com os colegas apenas dos assuntos relacionados à oficina.

- *Terminou toda a atividade?*

Nesse item se verificava se o aluno completou as subatividades de forma correta e em sequência antes de iniciar a próxima.

- *Ajudou os colegas a sanar dúvidas?*

Avaliado se o aluno se dispunha a ajudar seus colegas quando eles tinham dúvidas.

- *Chegou e saiu no horário?*

Nesse item o aluno recebia pontuação caso chegasse e saísse no horário estabelecido para início e término da oficina.

Também foram realizadas pesquisas diárias no final de cada oficina que tinham como objetivo destacar as dificuldades dos alunos, e o que mais gostaram e menos gostaram de realizar no dia. Essa pesquisa continha uma barra de progressão que avançava gradativamente indo dos 20% aos 100% e representava o avanço dos alunos no curso, a cada final de oficina os alunos pintavam essa barra de progressão, o que dava a sensação de evolução e conclusão de mais uma etapa do trabalho.

Os alunos também recebiam perguntas surpresa sobre o que já tinham trabalhado no decorrer das oficinas e a cada resposta certa eram premiados com uma pontuação dada através das estrelinhas extras na gamificação.

Por fim, com base na pirâmide de elementos para gamificação e no referencial teórico apresentado no capítulo anterior, foi desenvolvido o Quadro 1 com categorias de análise que visam auxiliar na análise de resultados, de acordo com a linha de pesquisa que este trabalho procura atender buscando, dessa forma, responder como a utilização dos princípios de gamificação utilizados na criação de games pelos jovens pode auxiliar em seu desenvolvimento.

Desse modo, no Quadro 1, na primeira coluna são apresentadas as três categorias de análise desenvolvidas nesse trabalho, na segunda coluna são apresentadas as principais ações que foram analisadas quando os alunos estavam desenvolvendo os jogos, e na terceira coluna são apresentados os elementos da gamificação relacionados a essas ações.

Quadro 1. Categorias de Análise.

	Ações Analisadas	Elementos da Gamificação
Categoria 1 <u>Análise e desenvolvimento do jogo</u>	Uso completo e correto de elementos da gamificação no jogo desenvolvido; Qualidade final do jogo, com vistas ao uso adequado de mecânica do jogo, design e enredo.	Narrativa, sistema de recompensas, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro
Categoria 2 <u>Motivação intrínseca</u>	Motivação pessoal dos alunos durante o desenvolvimento do jogo, e seu feedback informando se gostariam ou não de continuar criando jogos educativos.	Motivação
Categoria 3 <u>Cooperação</u>	Ajuda e colaboração entre os colegas.	Cooperação

Fonte: Autoria própria.

A seguir, é apresentada uma explanação mais detalhada sobre as três categorias analisadas durante o desenvolvimento dos jogos pelos alunos:

- a) **Análise e Desenvolvimento do Jogo:** Etapa onde o aluno precisava desenvolver a criatividade e a capacidade de criar utilizando o raciocínio lógico como aliado para acertar a sequência de passos necessárias para obter sucesso ao final do exercício. Esta etapa se baseava no que deve ser feito e como deve ser feito, onde aluno deveria cumprir as etapas de criação de jogo com o enredo, a mecânica e o design que são utilizados nos princípios de gamificação, sendo a finalização do jogo necessária para que se completasse essa etapa.
- b) **Motivação Intrínseca:** Trata-se da motivação interna do aluno, que é vista no empenho que ele dispôs para realizar a tarefa que lhe foi dada, essa motivação é influenciada pelas percepções do estudante perante o ambiente em que ele é inserido, o que é diretamente ligado ao modo que ele percebe

e compreende este ambiente, podendo ser chamada de auto-motivação. O aluno auto-motivado mostra maior interesse e tem maior autonomia para solucionar os desafios. Segundo o Engelmann (2010), a motivação intrínseca possui características como alto nível de interesse, autoconfiança e persistência diante das tarefas. Tudo o que sinalizasse conquista, superação de limites, persistência e interesse foram avaliados nessa categoria.

- c) **Cooperação:** Fazendo parte de mais uma das categorias de análise, a cooperação procura avaliar a atitude de um indivíduo de ajudar o outro a resolver um determinado problema ou de atingir um objetivo específico. Assim, tudo que sinalizasse a cooperação de um aluno com seu colega foi avaliado nesta categoria.

Assim, para buscar atingir os objetivos da pesquisa, foram criadas tais categorias de análise, as quais foram embasadas nos elementos de gamificação, e definidas para que pudessem sinalizar o envolvimento e a aprendizagem dos alunos.

4. Resultados e Discussões

O ambiente gamificado onde os alunos foram inseridos teve grande adesão e participação dos mesmos que se mostraram motivados e competitivos do início ao fim das oficinas. Esse ambiente criado auxiliou os alunos a manterem o foco no objetivo final sem perder o aprendizado no caminho.

Esse tipo de ambiente de desenvolvimento é capaz de gerar um exercício mental, quanto ao estado de concentração e esforço que se obtém durante a realização das atividades. A abordagem utilizada auxiliou os alunos a aprender por si só a melhor maneira de resolver seus desafios através das descobertas, sendo o pesquisador apenas um mediador da ferramenta.

A utilização da programação na criação do jogo feito pelos alunos se fez presente e destacou o processo racional e lógico aos quais os alunos precisaram passar para que conseguissem resolver questões de mecânica de jogo da forma correta, testando possibilidades, errando, corrigindo e acertando processos, os fazendo pensar e exercitar o processo lógico do jogo. Na Figura 3 é apresentado um

jogo em processo de desenvolvimento por um aluno durante as oficinas. E na Figura 4, é possível verificar um dos jogos criados pelos alunos em estado de execução.



Figura 3. Jogo sendo criado na plataforma Kodu.

Fonte: Autoria Própria.



Figura 4. Jogo criado na plataforma Kodu sendo executado.

Fonte: Autoria Própria.

Ao final dos cinco dias de oficinas, com a soma da pontuação diária de todos os alunos, foi possível observar que o Aluno 4 obteve a maior pontuação, se destacando por cumprir os pré-requisitos, e por ser o que mais pontuou nas questões surpresa feitas durante as oficinas. Os Alunos 1, 3 e 5 empataram sua pontuação, somando os 31 pontos. O Aluno 2 respondeu apenas uma questão feita nas oficinas

e teve a menor pontuação, com 28 pontos. Na Tabela 1 é apresentado como foi realizada a pontuação diária de cada um dos alunos.

Tabela 1. Pontuação diária e total dos alunos nas oficinas.

Alunos	Cumpriu a atividade?	Se esforçou?	Se manteve interessado ?	Terminou a atividade da aula?	Ajudou os colegas?	Cumpriu Horário?	Perguntas respondidas	Total
Aluno 1	5	4	5	5	5	4	3	31
Aluno 2	5	4	5	5	4	4	1	28
Aluno 3	5	4	5	5	5	5	2	31
Aluno 4	5	4	5	5	5	5	3	32
Aluno 5	5	4	5	5	5	4	3	31

Fonte: Autoria própria.

Na Figura 5 é apresentada uma tabela de pontuação diária de um dos alunos preenchida durante as oficinas.

Nome: _____

Tabela de Pontuação						
Dias	Cumpriu a atividade?	Esforçou-se?	Manteve-se interessado	Terminou a atividade da aula	Conversou sobre os assuntos da aula	Chegou e saiu no horário
Dia 1						
Dia 2						
Dia 3						
Dia 4						
Dia 5						

= 6
= 5
= 6
= 6
= 6
32

Figura 5. Tabela final de pontuação diária de um dos alunos.

Fonte: Autoria Própria.

Na Figura 5 é possível observar a pontuação diária de um dos alunos, separada pelos dias, e pelas perguntas em cada coluna. Acima do nome do aluno há três estrelinhas extras que representavam as respostas corretas das questões surpresa que ocorriam durante as oficinas, e na parte inferior direita aparece a pontuação total atingida pelo aluno.

Após o fechamento da pontuação diária dos alunos, foi feita a análise de todas as atividades realizadas por cada aluno para que houvesse o ranqueamento destacando os melhores em cada quesito. A seguir é apresentada a Tabela 2 com os vencedores de cada categoria.

Tabela 2. Ranqueamento dos alunos por quesito.

Quesito	Aluno
Melhor história	4
Melhor jogo	5
Melhor mecânica	2
Maior pontuação	3
Maior participação	1
Melhor história	4

Fonte: Autoria própria.

Após a realização do ranqueamento, os alunos receberam premiações por seus destaques no curso e receberam um certificado simbólico de conclusão de curso. Nessa última etapa pode-se afirmar que foram utilizados os três pilares da gamificação, tanto no jogo desenvolvido pelos alunos quanto pelo pesquisador, lembrando que os três pilares são: pontos, quadro de líderes e premiação.

No primeiro e último dia de oficina, os alunos passaram por um questionário de natureza quantitativa. E durante as aulas, a cada final de etapa, eles respondiam um questionário de natureza qualitativa, a fim de destacar as categorias de análise mencionadas anteriormente, na Metodologia. O Quadro 2 apresenta uma análise geral do comportamento dos alunos de acordo com a categoria de análise em questão.

Quadro 2. Análise geral de comportamento dos alunos por Categoria de Análise.

I – Análise e Desenvolvimento do Jogo	Todos os alunos concluíram as atividades requeridas para completar essa categoria de análise. Todos obtiveram sucesso na análise e desenvolvimento do jogo cumprindo os três quesitos principais que eram enredo, mecânica e design do jogo.
II – Motivação Intrínseca	A motivação intrínseca foi registrada em todos os alunos em momentos distintos ou em conjunto. Alguns se mostravam motivados de forma natural, demonstrando vontade e interesse em fazer sempre mais, aprimorando o seu trabalho e sempre chamando o pesquisador para mostrar o seu feito com orgulho. Além da análise feita pelas respostas dos questionários, foi possível perceber que os alunos se motivavam a cada novo obstáculo que superavam na criação do jogo, e em função do ambiente de competição que foi gerado através das pontuações diárias e premiações surpresas no decorrer das aulas.
III – Cooperação	A cooperação foi verificada em todas as oficinas por todos os alunos, foi observada através dos comportamentos e utilizada como item de pontuação diária o que pode ter motivado os alunos a cooperarem uns com os outros. Neste caso, ocorreu a motivação extrínseca, onde o aluno se motivou por um ambiente fortemente manipulado pela gamificação a cooperar com seus colegas para pontuar, a cooperação e competição andaram juntas nesse processo.

Fonte: Autoria Própria.

Seguindo nessa linha foi realizada uma compilação, a partir de uma análise do comportamento de cada aluno de acordo com seu grau de motivação e conhecimento desenvolvido no curso e nas aulas de História. Dessa forma, a seguir é apresentada uma análise geral do comportamento de cada aluno.

- **Aluno 1** - De acordo com a descrição feita pela professora de História no questionário referente ao comportamento do aluno durante as aulas e, mesclados com os dados obtidos durante as oficinas, foi possível constatar que o aluno é esperto, interessado, atento, participativo e esforçado nas atividades propostas e realiza suas atividades com pouca dificuldade. O aluno demonstrou facilidade no desenvolvimento do jogo, se mostrava interessado em ajudar os colegas e conhecer o jogo que estava sendo desenvolvido pelos outros colegas. Gostava de expor o que estava fazendo e quando conseguia fazer alguma coisa nova no jogo chama o pesquisador e o colega do lado para ver seu jogo. Teve participação nas respostas surpresa e estava sempre interessado em saber a sua pontuação diária. Algumas das frases que se pode destacar deste aluno são: “Nossa meu, olha que bala o meu jogo!” ou “O prô, vale estrelinha?”.

- **Aluno 2** - Da mesma forma, o Aluno 2 foi avaliado com referência ao seu comportamento nas aulas de História, definidas pelas questões respondidas pela professora no questionário e pelo seu comportamento durante as oficinas. Foi possível observar que o aluno 2 é interessado, esperto, atento, participa das aulas, é comunicativo e realiza as atividades com dedicação, mas se dispersa com facilidade e necessita de motivação constante para não desanimar. O aluno demonstrou preocupação durante as aulas e ansiedade achando que não conseguiria terminar seu projeto, se mostrava desgostoso sobre a forma que estava conduzindo seu jogo e gostava de olhar o jogo dos colegas para ver em qual nível eles se encontravam. Ao ser motivado desenvolvia seu trabalho com facilidade e concentração, brincando com o que estava desenvolvendo e chamando o pesquisador para verificar o seu avanço no desenvolvimento do jogo. Teve pouca participação nas perguntas surpresa, mas estava sempre interessado em saber sua pontuação do dia. Algumas das frases que pode-se destacar deste aluno são: “O prô, eu ainda tenho chance de ganhar?” ou “Prô, quero ver a senhora ganhar o meu jogo, tá bem difícil!”.
- **Aluno 3** - Foi possível constatar que o Aluno 3 é atento, interessado, quieto, concentrado, realiza todas as atividades solicitadas com capricho e necessita de estímulo para expor suas opiniões. Participou das discussões quando as perguntas lhes eram direcionadas. Em geral realizou todas as atividades com motivação e capricho nos detalhes, se mostrou criativo, falava apenas quando precisava tirar uma dúvida ou lhe era solicitado, mas se mostrava entusiasmado e sorria, se mostrava orgulhoso ao saber a pontuação que havia atingido no dia e quando recebia a parabenização pelo trabalho bem feito.
- **Aluno 4** - O aluno 4 é dedicado, interessado, tem facilidade de comunicação e necessita de motivação constante para obter um rendimento maior. Participou ativamente das discussões e se mostrava prontamente disposto a responder as questões surpresa, ficando satisfeito em realizar o seu trabalho e responder as questões de forma certa. Desempenhou um bom papel nas atividades e se mostrava motivado constantemente, esboçava sinais de alegria a cada obstáculo

que superava durante o desenvolvimento do jogo. Se mostrava orgulhoso ao saber seus pontos diários atingidos e ver o seu trabalho funcionando. Aluno proferiu frases como: “Consegui! Eu sou demais!”.

- **Aluno 5** - Foi possível verificar que o Aluno 5 é curioso, inquieto, esperto, proativo, apresenta bom potencial a ser desenvolvido e é criativo, porém tende à distração. Desempenhou todas as fases da oficina com facilidade, gostava de conversar, de ver o trabalho dos colegas e de mostrar cada avanço seu para o pesquisador. Se mostrava sempre disposto a responder todas as questões surpresa e gostava de saber a sua pontuação com frequência. Mostrou uma capacidade de criação de coisas novas e fez além do que lhe foi pedido para desenvolver no jogo, se mostrou motivado e inúmeras vezes pedia para ficar no curso depois do fim das oficinas. Se mostrou bastante competitivo e preocupado com sua pontuação dizendo muitas vezes que não teria mais chances de ganhar. Uma das frases que se pode destacar desse aluno é: “Que massa! Isso aqui é bem melhor do que ficar em casa dormindo, eu prefiro estar aqui do que estar em casa, sério prô”.

Com base nos resultados, foi possível verificar que o engajamento dos estudantes pode ser potencializado quando a experiência vai além do conteúdo teórico, o transportando para um ambiente gamificado que o faça desenvolver suas habilidades com autonomia, fazendo com que ele seja protagonista da sua história, tendo o tutor/pesquisador como suporte quando precisa de ajuda.

5. Considerações Finais

Neste trabalho, o desafio dos alunos era criar um jogo, no entanto, é a experiência além do desenvolvimento do jogo que justifica a gamificação, o propósito que se busca atingir, a alegria, a motivação/engajamento, a cooperação, a persistência, o foco, e a aprendizagem significativa, que trazem valia para a experiência gamificada e que foram encontradas durante todo o desenvolvimento das atividades feitas durante as oficinas.

Desse modo, foi possível verificar que o ambiente gamificado conseguiu desenvolver uma participação e engajamento dentre todos os alunos, enquanto

desenvolviam habilidades de lógica de programação e de pensamento procedimental, além de lhes fazer entender melhor sobre o tema da disciplina de História.

Trazendo os elementos de feedback, pontuação, colaboração, progressão, premiação e estado de vitória para ambiente de desenvolvimento educacional, foi possível perceber que os alunos se mostraram mais entusiasmados com o desenvolvimento das atividades e participaram de tudo o que lhes foi proposto, além de estarem desenvolvendo em seus jogos os mesmos elementos aos quais estavam sendo avaliados pelo pesquisador, fazendo com que tivessem a experiência gamificada no ambiente real da sala de aula, e no virtual do jogo, sendo personagem do próprio jogo que estavam criando.

Assim, é possível concluir que as técnicas de gamificação auxiliam no engajamento dos estudantes no momento da aprendizagem, os tornando capazes de desenvolver suas habilidades e trabalhar com suas limitações de forma autônoma. O uso do pensamento lúdico, dos pontos, das recompensas, dos feedbacks e das premiações aguçam o espírito competitivo dos indivíduos, estimulando seu desenvolvimento, através de capacitação e reconhecimento.

6. Referências Bibliográficas

ALVES, Flora. Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo, do conceito a prática. São Paulo: DVS Editora, 2014.

ANDREWS, Anya. What are the most effective uses of Gamification in Learning. Disponível em: <<http://elearningindustry.com/how-gamification-reshapes-learning#anya-andrews>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

ARK, Tom Vander. 8 princípios da administração produtiva. Disponível em: <<http://porvir.org/porfazer/8-principios-da-gamificacao-produtiva/20140228>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

ENGELMANN, Erico. A motivação de alunos dos cursos de artes de uma Universidade pública do norte do Paraná. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação como estratégia pedagógica: Estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2013.

HOGLUND, Pia. Gamification in training: engagement and motivation. Helsink: Department of Management and Organization, 2014.

KODU Game Lab Community. Disponível em: <<http://www.kodugamelab.com/>>. Acesso em: 05 de Maio de 2020.

MORAIS, Rommel Xenofonte Teles. Software Educacional: A importância de sua avaliação e do seu uso nas salas de aula. Fortaleza: Faculdade Lourenço Filho, 2003.

SILVA, Alessandra Soares mariano Ramos; PENÃO, Jackson Luis pedroso; PEREIRA, João Nicacio; DELLALIBERA-JOVOLIANO, Renata. Liderança, motivação e humanização no ambiente organizacional. São Paulo: Centro Universitário UNIFAFIBE, 2013.

VIANNA, Ysmar; VIANNA Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. Gamification, Inc. Como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

CAPÍTULO 3

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO
PANDÊMICO: REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA SOBRE AS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

Antônio André Martins de Souza

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO PANDÊMICO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Antônio André Martins de Souza

E-mail: andre.ariquemes@hotmail.com

Graduação em Administração, Gestão Pública e Gestão Ambiental. Especialista em Sustentabilidade, Desenvolvimento e Gestão de Projetos Sociais e em Georreferenciamento de Imóveis Rurais. Metrado Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. <http://lattes.cnpq.br/7882501946217583>

RESUMO: Com a pandemia do novo coronavírus, trouxe inúmeras mudanças para a economia, política, sociedade e educação do mundo. As escolas em muitos países estão fechadas e algumas usam aulas à distância, para não deixar o ensino parar e os alunos não perderem o ano letivo. Nesse sentido, este trabalho promoverá uma discussão entre a evolução histórica do processo de inclusão para esses alunos e as consequências da necessidade de segregação ocasionada pela pandemia, de modo a enfatizar a relevância e urgência de consolidar a inclusão na educação. Para tanto, utiliza como método a pesquisa bibliográfica a partir de um panorama histórico das políticas públicas de educação para pessoas com deficiência no Brasil.

Palavras – chave: Inclusão; Políticas Públicas; Coronavírus.

ABSTRACT: With the pandemic of the new coronavirus, it has brought numerous changes to the world's economy, politics, society and education. Schools in many countries are closed and some use distance classes so as not to let teaching stop and students do not miss the school year. In this sense, this work will promote a discussion between the historical evolution of the inclusion process for these students and the consequences of the need for segregation caused by the pandemic, in order to emphasize the relevance and urgency of consolidating inclusion in education. To this end, it uses bibliographic research as a method from a historical overview of public education policies for people with disabilities in Brazil.

Key words: Inclusion; Public policy; Coronavirus.

INTRODUÇÃO

Desde o final de 2019, o mundo viu um aumento exponencial de vírus que se tornarão uma pandemia. Coronavírus-(Covid-19), comumente conhecido como

Coronavírus, pode causar dor de garganta, tosse, febre e, em casos graves, pode causar dificuldades respiratórias e pneumonia, que causa muitas mortes.

Esse vírus se instala no trato respiratório, transmitido de pessoa para pessoa por secreções salivares da boca de uma pessoa contaminada. O vírus começou a se espalhar na China e, devido a sua alta transmissibilidade, espalhou-se rapidamente pelo mundo.

Nessa situação de isolamento social e suspensão das aulas, utiliza-se o ensino à distância, o que leva professores e alunos a utilizarem ferramentas tecnológicas para dar continuidade ao processo de ensino. Também é importante destacar que as mudanças sociais que vivemos estão ocorrendo na luta diária por uma sociedade mais justa, e a educação inclusiva tem um papel fundamental nessa luta.

O objetivo é promover uma discussão entre a evolução histórica do processo de inclusão para esses alunos e as consequências da necessidade de segregação ocasionada pela pandemia, de modo a enfatizar a relevância e urgência de consolidar a inclusão na educação.

Para a abordagem metodológica, utilizou-se o estudo bibliográfico que consiste na revisão sistemática de fontes bibliográficas desenvolvidas com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos que foram muito úteis para melhor entender o tema.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PANDEMIA QUANDO TUDO COMEÇOU

Com a pandemia da Covid-19 causada pelo novo coronavírus, tornou-se um desafio na saúde global. Em meados de mês de abril, meses após o surto na China no final de 2019, houve estimativa de 2 milhões de casos e 120.000 mortes em todo o mundo. Antes disso, o Brasil havia registrado 21.000 casos confirmados e 1.200 óbitos (CARVALHO; WERNECK, 2020). Em relação à resposta à pandemia da Covid-19 — de forma esquemática, pode-se dividir em quatro etapas: contenção, mitigação, supressão e recuperação.

(KISSLER; TEDIJANTO; LIPSITCH; GRAD, 2020). Veja no quadro a seguir:

Contenção	Comece antes que o país ou região registre o caso. O objetivo principal é rastrear ativamente os viajantes e seus contatos do exterior para evitar ou atrasar a transmissão para a comunidade.
Mitigação	Tudo começou quando a contínua disseminação da infecção já havia ocorrido no país.
Supressão	Comece quando as medidas anteriores não funcionarem, seja porque não podem ser implementadas de forma adequada e imediata (por exemplo: os testes diagnósticos necessários para identificar pessoas infectadas no início da epidemia não são suficientes), ou a redução da transmissão é insuficiente para prevenir o tratamento médico.
Recuperação	Começa quando há sinais de regressão contínua da epidemia e o número de casos torna-se excedente. A última etapa requer uma organização social para realizar o ajuste da estrutura social e econômica do país.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

No Brasil, devido à falta de dados e estimativas eficazes e confiáveis do número de casos e óbitos de Covid-19 são incertas devido a recomendações conflitantes de vários níveis de autoridades governamentais. Em várias regiões do mundo, os trabalhos preliminares baseados em dados de movimentação intermunicipal apontam para formas potenciais de propagação da epidemia, que já são escassas como ferramenta para alocar recursos suficientes para a assistência (COELHO, et al., 2020).

A pandemia colocou a população em situação de extrema vulnerabilidade, com alto índice de desemprego e cortes drásticos nas políticas sociais. Nos últimos anos, principalmente após a aprovação da 95.^a Emenda Constitucional que estabeleceu um teto radical aos gastos públicos, com as políticas econômicas implementadas pelo atual governo, os investimentos em saúde e pesquisa têm sido cada vez mais restringidos no Brasil (APUZZO, 2020).

Atualmente, as decisões devem ser tomadas imediatamente para salvar vidas e garantir atendimento de qualidade aos pacientes em estado crítico. Devemos nos pronunciar em defesa ao sistema único de saúde e pedir aos que governam hoje o

país que participem da defesa da vida de nosso povo, caso contrário terão a responsabilidade de contribuir para o que pode ser uma das tragédias de saúde da história do país.

1.2 POLÍTICAS VOLTADAS A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se fala em política, refere-se às ideias que circulam na sociedade, guia as diferentes instâncias da vida humana, desde o comportamento supranacional ao cotidiano, passando pela produção e argumentação de sentido, considerando que a política é uma forma de discurso que se expressa novamente como um tipo de texto (BALL, 1994).

Diversas leis e documentos garantem o acesso ao sistema educacional.

Quadro 1 - Leis e documentos internacionais:

1988	CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA - Prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a Educação o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um
1989	LEI Nº 7.853/89 - define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja público ou privado;
1990	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) - garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria); o respeito dos educadores; e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular;
1994	DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - O texto, que não tem efeito de lei, diz que também devem receber atendimento especializado crianças excluídas da escola por motivos como trabalho infantil e abuso sexual. As que têm deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que as demais;

1996	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) - o texto diz que o atendimento especializado pode ocorrer em classes ou em escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo na escola comum;
2000	LEIS Nº 10.048 E Nº 10.098 - a primeira garante atendimento prioritário de pessoas com deficiência nos locais públicos. A segunda estabelece normas sobre acessibilidade física e define como barreira obstáculos nas vias e no interior dos edifícios, nos meios de transporte e tudo o que dificulte a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios de comunicação, sejam ou não de massa;
2001	DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - explicitam as normas relativas ao atendimento dos (as) alunos (as) com “necessidades educacionais especiais” nas escolas regulares
2007	PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA BENEFICIÁRIAS DO BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL – Programa BPC - Portaria Normativa Interministerial n. 18, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na escola, através do cruzamento anual entre os dados do Educa Censo e do cadastro administrativo do Ministério da Previdência.
2007	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE) - política do governo federal. Tinha por objetivo a melhoria da Educação Básica, e nesse sentido agregou 30 ações que incidiram sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades que previa ampliação de números de salas e equipamentos para a Educação Especial e capacitação de professores para o atendimento educacional especializado
	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - resultado do amplo processo de

2008	discussão promovido pelo Grupo de Trabalho - Portaria Ministerial Nº 555/2007, constituído por professores pesquisadores da área da educação especial, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC;
2015	LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO Nº 13. 146, DE 06 DE JULHO DE 2015 - estabelece direitos fundamentais das pessoas com deficiência, como educação, transporte e saúde, acesso à informação e comunicação e do uso de tecnologias assistivas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

É importante perceber que o país formulou políticas públicas de educação especial em uma perspectiva inclusiva nos últimos anos. O governo federal tem proposto políticas, planos, programas e ações nessa perspectiva. Tem havido avanços na formação de talentos, instalações, recursos, mas ainda há muito espaço para melhorias e é urgente.

De acordo, Mendes (2010):

A uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, estão apenas 800 mil matrículas, avaliando o conjunto de todos os recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns. A maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer escola. (MENDES, 2010, p. 106)

É verdade que existem muitas leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência. No entanto, não refletem políticas públicas de educação que sejam suficientes em abrangência e eficiência para garantir a inclusão nas escolas, por exemplo, não existe um plano de emergência educacional para situações como o coronavírus que vivemos.

Segundo Bonetti (2006), contribuiu com o entendimento de que as políticas públicas são ações oriundas do contexto social, abrangendo todo o campo do estado como decisão do poder público em intervir social, tanto para investimento quanto para gestão administrativa, em decorrência da guerra de forças entre economia e política, entre as classes sociais e outras instituições.

1.3 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-PANDEMIA NAS REDES DE ENSINO

Como ponto de partida para esta reflexão, consideramos a situação dos alunos com deficiência que ingressam na rede escolar após a pandemia, para eles o período de adaptação escolar é quase sempre difícil, às vezes penoso e, em alguns casos, malsucedido.

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2014, p. 01).

Portanto, considere que, geralmente, os alunos com deficiência não estão apenas distantes das atividades escolares, sendo às vezes são o único lugar para esses alunos irem além do núcleo familiar para se socializar, mas também estão longe do seu tratamento, longe do aconselhamento, da fisioterapia, Para a maioria dos alunos com deficiência, o isolamento também significa afastar-se do tratamento / acompanhamento, o que por si só nos fez enfrentar maiores dificuldades no período pós-pandêmico.

Estamos vivendo em uma era de mudanças globais. A Covid-19 mudou a vida diária de quase todos os lugares e afetou profundamente a economia e o estilo de vida das pessoas. Será necessária uma adaptação do espaço e dos recursos, mas principalmente uma mudança de atitude, que reflita o conceito de convivência universal, não só na infraestrutura da escola, mas também fundamentalmente no desenvolvimento das práticas pedagógicas e das relações interpessoais.

Na perspectiva da educação inclusiva, o foco da adaptação nunca deve ser na deficiência, mas no espaço, nos recursos que devem ser acessíveis, nas potencialidades do aluno e no local correspondente à particularidade de cada aluno. Ou seja, uma prática pedagógica pensada para atender a todos os alunos, independentemente de suas condições ou particularidades.

Avaliar envolve valor, e valor envolve pessoa. Avaliação é, fundamentalmente, acompanhamento do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento. O professor precisa caminhar junto o educando, passo a passo, durante todo o caminho da aprendizagem. (HOFFMANN, 2001)

O isolamento social evidencia o aspecto assistencialista da educação especial como política de ocupação de pessoas em um determinado espaço (escola), pois suas

características são consideradas inadequadas para diferenças de espaço fora do eixo família-escola. Obviamente, dado o isolamento social, todos, inclusive pessoas com deficiência e pessoas com necessidades especiais, ficam em casa, por se tratar de uma instituição / equipamento social, podendo não possuir os equipamentos necessários para a manutenção das atividades esportivas e educacionais.

Desse modo, apesar de ser necessário o isolamento, ele pode ressaltar que, mesmo precariamente, a escola continua sendo um baluarte de inclusão em uma sociedade excludente.

1.4 O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Devido à disseminação global do novo coronavírus SarsCov2 ou mais comumente conhecido como Covid-19, 2020 está sendo marcado de uma forma sem precedentes, e a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou sua pandemia em 11 de março de 2020. Em breve, o mundo precisará se adaptar a um novo modo de vida, neste modo de vida, a formulação e adoção imediata de protocolos de distanciamento social e saneamento é a prioridade máxima para a prevenção de doenças infecciosas.

Crianças e jovens iniciam a educação a distância, o que quando nos deparamos com a realidade de que a educação a distância não pode abranger a todos, evidencia ainda mais as fragilidades da educação brasileira e revela suas deficiências inerentes.

A educação inclusiva e a proteção do direito à educação das pessoas com deficiência, essa lacuna é ainda maior. Segundo levantamento realizado e publicado pelo Instituto Rodrigo Mendes (2020) com base em consultas a especialistas de todo o mundo e análise de documentos de organismos internacionais e governos nacionais, esses documentos formularam uma educação específica para o período epidêmico. Vale ressaltar que a profunda complexidade trazida por esse novo ambiente não pode ser usada como motivo para que alunos com deficiência sejam privados de oportunidades de aprendizagem.

A mudança repentina tem um impacto mais sério sobre as pessoas mais vulneráveis da sociedade e pode, eventualmente, aprofundar o fundo de desigualdade já existente. No contexto do Brasil, podemos observar diferenças no acesso à Internet, acesso às habilidades digitais e

acessibilidade do dispositivo. Muitas crianças brasileiras nem sequer possuem um lugar adequado para estudar em suas casas, enquanto grande parte dos professores brasileiros não tem conhecimento técnico ou pedagógico para a implementação do ensino “online” e não são incentivados a fazê-lo (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 5-6)

Segundo dados do Instituto Nacional de Educação (INEP), considerando que mais de 1 milhão de alunos com alguma deficiência estão matriculados em classes regulares no Brasil, que tal a educação inclusiva neste período de pandemia e isolamento social.

Conforme apontado na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão” (2008), a Assistência à Educação Profissional (AEE) identifica, desenvolve e organiza recursos didáticos e livres de barreiras, remove barreiras à plena participação dos alunos e considera suas necessidades especiais, principalmente, leva a contar a real situação dos alunos. Portanto, com o isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, percebemos que às vezes os maiores obstáculos para os alunos são a educação a distância e o distanciamento social, sendo necessário reorganizar e repensar as metas de trabalho conforme a situação atual.

O ensino remoto foi introduzido para minimizar o impacto do isolamento social relacionado ao ano escolar. Desse sentido, ele tem seus limites e não de forma alguma, substituir a educação presencial.

Por meio do ensino à distância, você pode desempenhar um papel dentro de seus limites. Vale destacar que essa profissão, principalmente no caso da AEE, vale destacar que o trabalho dos professores é insubstituível, principalmente no planejamento e na mediação pedagógica. Portanto, é necessário pensar em permitir que as famílias façam essa mediação no âmbito de sua particularidade e particularidade, e manter os alunos em contato com o mundo escolar neste momento de pandemia e isolamento.

Infelizmente, devido à escassez de recursos técnicos e ao tempo insuficiente da família, é impossível até mesmo dar prioridade a todos os alunos, por isso é impossível prestar serviços para todos os alunos. Para nós, partindo do pressuposto de que a educação a distância emergencial é apenas uma coisa de reposição de tempo, sabemos que quando a epidemia estiver sob controle e a escola reabrir aos direitos de todos, ela voltará novamente, e nós garantimos o sucesso do atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a pandemia começou, em meados de março de 2020, e as escolas tiveram de fechar para o ensino presencial, as redes públicas de ensino que mais rapidamente se organizaram para oferecer o ensino remoto, guiado pelas novas tecnologias.

Esta realidade traz aos docentes uma carga de estresse muito maior do que aquele já presente no ensino presencial, pois o desafio vai além do domínio das tecnologias, está presente também no atual ambiente de trabalho (a própria casa) que teve que ser adaptada no tempo destinado ao atendimento dos alunos, aulas e tudo o que envolve as responsabilidades docentes.

Ao longo do processo, muitos estudantes não estavam conseguindo acessá-lo ou não conseguiam se adaptar a esse modelo de ensino. A preocupação com o abandono escolar começou a crescer, e, com isso, verificou-se a necessidade de se instituir um programa de busca ativa para trazer os alunos de volta às atividades escolares, mesmo que remotas.

A educação inclusiva mais uma vez veio para nos desafiar e nos mostrar que educador não é, definitivamente, aquele que transmite um conhecimento previamente estabelecido. Educador é aquele que busca, que se aperfeiçoa, que se reinventa, se redescobre, se reorganiza. Educador é aquele dos “re-”, porque educar é inconstância, é desacomodação, é troca, mudança, é assumir que muito mais que educadores, somos aprendizes, nesta eterna e gloriosa missão de ensinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APUZZO M, Pronczuk M. **COVID-19's economic gain is universal**. But relief? Depends on where you live. The New York Times 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/03/23/world/europe/coronavirus-economic-relief-wages.html>. Acesso em: 24. set. 2021.

BALL, Stephen J. **Education Reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

BONETI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília; Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Legislação Brasileira sobre pessoa com Deficiência**: Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Planalto, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

CARVALHO. m. Sá. WERNECK. G. L. **A pandemia de COVID-19 no Brasil**: crônica de uma crise sanitária anunciada. Caderno de Saúde Pública. , V. 37, Nº. 9, Publicado. 2021.

COELHO FC, Lana RM, Cruz OG, Codeco CT, Villela D, Bastos LS, et al. **Assessing the Potential impact of COVID-19 in Brazil**: mobility, morbidity and the burden on the health care system. medRxiv 2020. Disponível em: <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.03.19.20039131v2>. Acesso em: 24. set. 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: As setas do caminho. Editora Mediação. Porto Alegre, 2001.

MENDES, E. G. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogia, v. 22, núm. 57, may-ago., 2010. p. 106

MENDES, Instituto Rodrigo. **PROTOCOLOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**. Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 2020.

REVISTA NOVA ESCOLA. Secretaria Municipal de Educação. **Tempo e Espaço de ser Criança, Proposta Curricular**. Ijuí, RS, 2014. 84 páginas.

CAPÍTULO 4

**AS CRIANÇAS DA ZONA FUMAGEIRA
DA BAHIA: UMA ESCOLARIZAÇÃO
LACUNAR NOS PRIMEIROS ANOS DA
REPÚBLICA**

Elizabeth Pereira Barbosa

AS CRIANÇAS DA ZONA FUMAGEIRA DA BAHIA: UMA ESCOLARIZAÇÃO LACUNAR NOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA

Elizabete Pereira Barbosa

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE/UEFS.

Resumo: O presente texto tem como objetivo analisar a educação para a infância no Recôncavo da Bahia no período de 1925 a 1946, estudando sua constituição histórica e a implementação de políticas educacionais. A perspectiva metodológica é de natureza qualitativa, tem o jornal como principal fonte e a infância é considerada como categoria social. Exibe uma apresentação da constituição histórica do atendimento à infância no Brasil e uma discussão da infância no contexto do Recôncavo baiano. A escolha do período delimitado considerou a efervescência político pedagógica das décadas de 1920, 1930 e 1940. As ideias pedagógicas circulantes para a sociedade dessa época começam a esboçar um plano de reconstrução educacional que rompesse com a estrutura tradicional marcado pela primazia da igreja católica no exercício da ação educativa. Esse período coaduna com o apogeu do fumo e a predominância do trabalho feminino nas fábricas de charutos nas cidades de Cachoeira, São Félix, Muritiba. Os resultados evidenciam que o Recôncavo da Bahia além de ter vivenciado um processo de escolarização tardio tem sua origem ligada a iniciativas isoladas relacionados ao sindicato dos trabalhadores do fumo, ou seja, deixando de fora a grande maioria, portanto a execução das políticas de educação para a infância não parou de se afastar dos cidadãos.

Palavras-chaves: Recôncavo; Política Educacional; Infância.

Introdução

A História da Educação no Recôncavo da Bahia ainda é pouco investigada, sendo uma área lacunar no campo de produção. Nessa perspectiva, para pensar sobre a história da educação da Infância e situá-la no Recôncavo da Bahia é necessário considerar o início do século XX, com a predominância da cultura do fumo e a intensa utilização da mão-de-obra feminina na indústria fumageira, que é um argumento ao conhecido matriarcado nesta zona. O largo emprego da mão de obra

feminina na zona do fumo desenvolve peculiaridades que empresta fisionomia a própria estrutura social onde a mulher é responsável pelo sustento da família sendo operária de fábrica de charutos. De acordo com Costa Pinto (1959),

[...] Visitar os bairros proletários de Cachoeira, São Félix, Muritiba, Maragogipe é ver de perto a pobreza amarela da classe trabalhadora urbana dedicada à manipulação industrial do tabaco. A utilização do trabalho feminino na indústria fumageira, tão freqüente no Recôncavo institucionalizou o matriarcado característico das famílias da classe pobre nesta zona. (p. 38)

Tais particularidades do Recôncavo se entrecruzam com algumas questões: Como as mulheres, tão ocupadas com o trabalho nas atividades fumageiras¹, ao longo dos anos deram conta da educação de seus filhos? Em quais instituições de atendimento à infância, as mulheres do Recôncavo baiano, confiavam seus filhos durante a jornada de trabalho?

O presente artigo tem como objetivo analisar a educação para a infância no Recôncavo da Bahia no período de 1925 a 1946, estudando sua constituição histórica. A investigação será localizada especificamente na região do fumo, local onde a presença dos armazéns e indústria fumageira era significativa: Muritiba, São Félix e Cachoeira. Considera-se predominância do trabalho feminino nos armazéns do fumo como um dos elementos impulsionadores para as providências ao atendimento às crianças.

Convém evidenciar que a escolha do período delimitado considerou a efervescência político pedagógica das décadas de 1920, 1930 e 1940. As ideias pedagógicas circulantes para a sociedade dessa época começam a esboçar um plano de reconstrução educacional que rompesse com a estrutura tradicional marcado pela primazia da igreja católica no exercício da ação educativa. Esse período coaduna com o apogeu do fumo e a predominância do trabalho feminino nas fábricas de charutos² nas cidades de Cachoeira, São Félix, Muritiba.

O marco inicial, ou seja, o ano de 1925 é o período do Governo Góes Calmon,

1 Nas indústrias de transformação de fumo as mulheres desenvolviam uma multiplicidade de tarefas, desde a tarefa mecanicamente feita de picar o fumo, até a fabricação de charutos e de caixas para seu armazenamento.

²Nas cidades do Recôncavo Fumageiro as indústrias multiplicavam os postos do trabalho, são elas: em Cachoeira e São Félix a Companhia de Charutos Dannemann ; e em Muritiba a Companhia de Charutos Pimentel.

na Bahia (1924-1928) em que Anísio Teixeira foi diretor de instrução pública (1925-1928). A reforma educacional de Anísio na Bahia prioriza o ensino primário, etapa escolar em que a infância está diretamente implicada. Tal recorte se estende até a década de 1940 e tem como marco final o ano de 1946, ano da Reforma Capanema. Materializada através de um conjunto de oito decretos-leis a ser instituído em todo país, esta reforma prevê um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. Mais uma vez, a infância é contemplada, pelo menos nos escritos do ordenamento jurídico (BARBOSA, 2015).

Fazer referência aos escritos é uma forma de sinalizar que embora a ampliação da educação pública tenha sido prometida nos discursos de propaganda republicana desde a década de 1870 (FREITAS; BICCAS, 2009; SAVIANI, 2010) a tão esperada escola foi pouco difundida no século XIX. Foi nas primeiras décadas do século XX, principalmente depois de algumas reformas educacionais³ regionais da década de 1920 que o país começou dar os primeiros passos para uma expansão contínua no número de vagas na educação pública.

A perspectiva metodológica é de natureza qualitativa que conforme Triviños (1992). Ao considerar essa abordagem e tendo como fonte histórica principal o jornal “O Correio de São Félix” e os Registros Funcionais das Indústrias Fumageiras acredita-se na possibilidade de compreender os processos dinâmicos vividos por grupos sociais.

Nesse sentido, na sua estrutura o texto exhibe inicialmente uma breve apresentação da constituição histórica do atendimento à infância no Brasil, em seguida uma discussão da infância no contexto das especificidades do Recôncavo fumageiro.

O atendimento à infância no Brasil: uma aproximação história

No final do século XIX, na sociedade brasileira, já estavam presentes as instituições de educação de atendimento às crianças pequenas como as creches, a princípio com viés assistencialista, higienista prioritariamente organizadas como

³ .Conjunto de Reformas no Brasil republicano: 1920-Reforma Sampaio Dória, em São Paulo. 1922-Reforma Lourenço Filho, no Ceará. 1922- Reforma Carneiro Leão, no Distrito Federal; 1925- Reforma José Augusto, no Rio Grande do Norte; 1927 - Reforma Lysímaco da Costa, no Paraná; 1927- Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais; 1928- Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco; 1928 – Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito federal; 1928- reforma Anísio Teixeira, na Bahia.

espaços de atendimento à infância pobre do local, filhos de trabalhadoras, e os jardins de infância, estes destinados às crianças “ricas” ou bem abastadas da sociedade. Porém, vale ressaltar que é recente a inserção de tais instituições em setores responsáveis pela gestão da educação. Isso, em parte, porque tais instituições têm sua origem, como dito anteriormente, nos setores de ação social, saúde e higienização. De fato, foi a partir da necessidade da educação para as crianças da elite econômica, final do século XIX e início do século XX, que iniciativas de educação de crianças foram viabilizadas.

Entrementes Kuhlmann Jr (2001, p.32) ressalta que o quadro das instituições educacionais se configura durante a segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do jardim-de-infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional e de outras modalidades e destaca ainda que a absorção desses modelos de civilização e progresso estavam relacionados às referências vindas dos centros de propagação europeias e norte-americanos, com as peculiaridades de cada país, segundo as suas condições culturais, econômicas, sociais, políticas.

Assim, elucidar sobre o processo histórico de constituição das instituições de atendimento à infância ensaia uma compreensão acerca da categoria social - infância - aqui apreendida como uma construção social, não apenas um ser biológico, ou seja, como uma fase inicial no caminho para a existência adulta, também não se aproxima de uma concepção universal, como única. De acordo com Redin (2007)

[...] A infância é um conceito de certa forma abstrato, mas que foi inventado num tempo histórico marcado por relações sociais, culturais entre as pessoas e suas relações com o mundo. Mas só podemos considerar o conceito, a ideia de infância a partir dos paradoxos em que se geram tais ideias, portanto essas mesmas contradições podem nos mostrar que não podemos conceber uma infância única, homogênea, uniforme para todas as crianças [...] (p.12)

Dado o exposto compreende-se que há infâncias e não uma única infância. Nesse sentido, as crianças passam também a ser consideradas como sujeitos de sua própria história, que tem individualidades, atuam sobre o mundo a partir de suas representações, das relações que estabelecem entre seus pares e que contribuem para a produção de cultura na sociedade em que estão inseridas (BARBOSA; ALMEIDA, 2019).

Educação e infância: as especificidades do Recôncavo fumageiro

A formação da população do Recôncavo, no que se refere, às características raciais e sociais, está intimamente ligada a sua história desde o período da colonização quando os índios, o branco português e o negro representaram as matrizes do processo de miscigenação que ofereceram também os referenciais de cor e raça desta população. (BRANDÃO, 1997; VILHENA, 1969). Porém, foi no Recôncavo onde houve a maior concentração de escravos da Bahia, local que economicamente, não poderia existir sem o trabalho do negro. De acordo com Viana Filho (2008) a exploração do escravo fazia-se racionalmente visando tirar dele o maior aproveitamento, o trabalho era do negro, sem ele nada se poderia fazer ou pretender.

Portanto a abolição foi programada pela elite dominante de forma gradual e segura. Inicialmente, em 1850 houve a proibição do tráfico, anos depois, em 1871 foi a vez da Lei do Ventre Livre, seguida da Lei dos Sexagenários, em 1885, e finalmente a abolição decretada pela Lei Áurea, em 1888. Durante essa transição a elite se ocupava em pensar soluções para o problema da mão-de-obra. A discussão girava em torno ou do aproveitamento dos ex-escravos libertos, ou da utilização da imigração europeia. Nesse ínterim, no sudeste do país, os fazendeiros já importavam escravos do Nordeste já que não podiam mais trazê-los da África. Antes e depois dessa transição o Recôncavo foi cenário do desenvolvimento de atividades econômicas muito significativas durante vários séculos permitindo a acumulação de riquezas. Conforme Brandão (1997), essa acumulação teve como base tanto uma estrutura de recursos naturais favoráveis à produção de matérias primas de exportação quanto à disponibilidade de mão-de-obra a baixos custos. Com um passado escravista o Recôncavo assistiu no alvorecer dos anos vindouros do pós-abolição, a migração de ex-escravos para as relações cotidianas de trabalho livre nas cidades.

Tais conjunções históricas permitem focalizar variadas dimensões do lócus da pesquisa. Contudo, o presente trabalho focaliza no Recôncavo a zona fumageira, que se encontra mais recuada em relação ao litoral, constituindo parte do chamado Recôncavo Sul. Segundo Centro de Estatística e Informação - CEI (1940), esta zona estendia-se de Maragogipe a Santo Antônio de Jesus.

O fumo foi uma das culturas coloniais do Recôncavo, praticada desde cedo para fornecer tabaco que era trocado por escravos ou para venda na Europa. Foi a partir da segunda metade do século XIX que a cultura do fumo passou a ser a lavoura

predominante no Recôncavo e a população vivia em torno do seu cultivo ou do seu comércio. Nesse cenário, a mão-de-obra utilizada foi estruturada sobre a força do trabalho feminino. Então, para Costa Pinto (1959):

[...] O estado larvário da técnica, o primarismo das operações de trabalho, a mínima intelectualização exigida pela execução das tarefas, a extrema simplicidade da divisão do trabalho e o pequeno grau de especialização de função configuram tradicionalmente um paradigma de uma economia e de sociedade pré-industrial. (p.76)

Nesse contexto, em que a mulher representa a força do trabalho produtivo questiona-se sobre as providências na criação de instituições e alternativas para as crianças oriundas dessas famílias. Isso porque a história da educação revela que no Brasil, a tradição assistencial é visualizada na trajetória de creches e escolas maternas, destinadas, sobretudo às crianças pobres. (KISHIMOTO, 1986; ROSEMBERG, 2000). Trata-se de uma trajetória dual entre as formas de cuidado e educação das crianças pequenas quando o tema é a origem dessas instituições escolares. Kuhlmann Jr. (1998) afirma que o projeto de educação das classes populares nesses estabelecimentos enfatizava disciplina e a aprendizagem da norma sanitária⁴, constituindo o que nomeia de “educação assistencialista”. De acordo com Barbosa (2010), no Brasil a tradição assistencial é visualizada na trajetória dessas instituições visando responder à formação de hábitos higiênicos e a moralização das famílias/mulheres trabalhadoras.

No Recôncavo da Bahia as providências destinadas ao cuidado com as crianças nascem vinculadas às necessidades e predominância do trabalho feminino, nos armazéns do fumo fora do domicílio. Considerando as singularidades da região vale destacar que a mulher historicamente se constituiu como a responsável pelo sustento e precisava que a sua prole estivesse em segurança.

Utilizando como fonte de pesquisa histórica o Jornal “Correio de São Félix” fica evidente que nas décadas de 1930 e 1940 é muito comum a prática educativa realizada por iniciativa privada na casa de professoras. Ao garimpar informações sobre a educação do Recôncavo no Jornal Correio de São Félix foi possível elucidar aspectos históricos da região supracitada e registros que apontam para onde eram

⁴ Do ponto de vista médico-higienista, o grande tema associado à assistência à infância era a mortalidade infantil. Além da inspeção médico-escolar os higienistas defendiam o saneamento para atingir a civilidade e a modernidade.

levados os filhos das charuteiras durante a jornada de trabalho. Além da grande quantidade de professores que trabalhavam em suas casas através de uma iniciativa privada, o jornal faz referência em 1944, à inauguração da Escola do Sindicato dos Trabalhadores da Indústria do Fumo. A professora regente foi nomeada por determinação do Interventor Federal da Bahia segundo indicação da “Legião Brasileira de Assistência”. Nesse percurso a educação aparece cercada tanto da iniciativa pública quanto privada. A referida escola é citada em mais de trinta (30) exemplares do jornal como o lugar onde os filhos dos trabalhadores estariam em segurança e cuidado durante o tempo da jornada de trabalho de seus pais. Os filhos de trabalhadores que ocupavam funções de maior destaque nas indústrias do fumo, no turno oposto ao turno escolar ficavam sob os cuidados das professoras que ensinavam por iniciativa privada em casa. Já os filhos das charuteiras realizavam as atividades com a manipulação e transformação do fumo em suas próprias casas para contribuir no sustento.

Portanto para compreender a infância no contexto do Recôncavo fumageiro é necessário estabelecer as relações contextuais entre infância, a estrutura social, o trabalho feminino nas fábricas de charutos e as transformações e consentimentos familiares que naturalizavam a utilização do trabalho das crianças no contexto da produção de fumo, principalmente nas décadas de 1920, 1930 e 1940, secundarizando o direito à educação e a responsabilidade estatal sobre a escolarização. Outra fonte histórica importante utilizada neste estudo são as Fichas Funcionais dos Trabalhadores da Indústria Fumageira. Ao manipular tais documentos foi encontrado o emprego da mão de obra de crianças entre dez (10) e quinze (15) anos no trabalho e manipulação do fumo atuando na fabricação de charutos, quase sempre sem saber assinar o próprio nome. Um elemento importante a ser destacado é que tais crianças em idade escolar permaneciam fora da escola enquanto tinham uma jornada de trabalho de oito horas por dia (BARBOSA, 2015).

. No Recôncavo, essa criança pobre filha de trabalhador assalariado tem sua origem na classe explorada pelo capital na fábrica de charuto ou vivendo ela mesma a experiência do trabalho ainda num momento que poderia estar usufruindo da educação e do lúdico. Nesse sentido, as condições gerais da vida infantil estão intimamente ligadas às relações sociais estabelecidas que assegurem, ou não, as condições da vivência plena da infância. Ainda não se pode afirmar que se trate de

um trabalho degradante ou alienado, ou qual a concepção de trabalho⁵ permeia tais relações capitalistas de produção, o que se quer aqui é destacar que a categoria trabalho está presente nessa pesquisa.

Nesse contexto vale ressaltar que dentro do período que compreende este estudo, os direitos fundamentais relacionados ao acesso ao ensino ainda não estavam juridicamente assegurados. O direito à educação era uma bandeira política fincada por diversos sujeitos. Em 1926, a Constituição de 1891 foi revisada, o que se constituiu como um marco para a educação pública. Considerando a análise de Cury (1996) evidenciou a importância estratégica do Estado, mais precisamente da União, na difusão e na consolidação da educação como elemento essencial da construção da esfera pública.

Desde a década de 1920, no discurso circulante entre os políticos e intelectuais do Estado brasileiro ganhava força a ideia de que pra aquecer a modernização do país era necessário um estado nacional, centralizador e antiliberal. Esse movimento que resultou posteriormente na Revolução de 1930 destacava a educação como uma questão nacional fazendo alvorecer planos, projetos, promulgação de leis e decretos. Após a Revolução de 1930 o movimento político circulou em torno da manutenção da hegemonia do Estado, rompendo com os grupos políticos e econômicos da velha ordem oligárquica favorecendo definitivamente a expansão do capitalismo industrial no país. As crenças nos poderes da educação eram superestimadas dando corpo a uma concepção salvacionista.

A constituição de 1934 inclui a educação em seu quadro estratégico com vista a abrandar a subversão ideológica. O ensino era considerado o primeiro dever do Estado a ser cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos⁶. Reconhecendo o lugar e a finalidade da escola, a política educacional vigente nesse período destaca a ordenação moral e cívica, a obediência e a formação de trabalho necessária à modernização do capitalismo industrial, porém, sem nenhuma discussão sobre a obrigatoriedade ou acesso aos pobres. Aqui o Estado autoritário, sempre a serviço dos interesses privados, impõe seus desígnios, através da elite dirigente e dominante sem a ação das massas populares que continua a espera de oportunidade

⁵ Durante a realização da pesquisa e para a escrita da tese a análise será feita com base nos conceitos de classe social, trabalho, trabalho alienado, estranhamento e reificação proposta no pensamento de Marx.

⁶ A partir de 1937 os sindicatos se tornaram instituições ligadas diretamente ao Ministério do trabalho, ou seja, ao Estado. Essa subordinação corporativista dos sindicatos ao Estado prossegue, pelo menos legalmente, até a Constituição de 1988.

escolar. Conforme Coutinho (2006), o Estado burguês que se consolidou no Brasil desde 1930, embora tenha sido responsável em grande parte pelo desenvolvimento econômico, produziu expressivos déficits de democracia e de justiça social. É nesse cenário que se situa a história das políticas de educação para a infância no Recôncavo da Bahia de 1925 a 1946, evidenciando o alcance da ação estatal e ressaltando suas raízes históricas.

Considerando que no período de 1925 a 1946, no Brasil há uma crescente efervescência das políticas públicas e uma redefinição das ideais pedagógicas, nesse alargamento, a infância alcançou muita relevância nos textos das políticas educacionais. O objetivo era criar um ensino que atendesse às exigências da modernização econômica que se desejava no país. Entretanto, no Recôncavo da Bahia a educação para a infância continuava marcada pelo espírito tardio estando sempre à sombra dessas políticas de cunho nacional. Portanto, não exhibe uma política educacional própria para reaver o que ficou perdido na sua constituição histórica, em que aos adultos pobres restava o trabalho nos armazéns do fumo e aos seus filhos uma infância desvalida e desprovida de iniciativas oficiais (BARBOSA, 2018).

Considerações Finais

A pesquisa revelou que a efervescência pedagógica vivenciada no Brasil no período em estudo, não desencadeou no Recôncavo a busca por providências para a educação da infância. Ao sublinhar que a educação no Recôncavo está intimamente ligada a uma lógica excludente associada à má vontade política de fazer valer a educação para a camada popular abre caminhos para uma análise crítica sobre os descompassos e as parcas conquistas desse processo isso porque historicamente o atendimento à infância foi omitido. Essa ênfase reafirma também que apenas ter acesso a uma instituição escolar ligada ao Sindicato dos Trabalhadores da Indústria do Fumo, naquele momento histórico, não representaria, de fato, ganhos reais para a infância. Isso porque a cultura escolar para as crianças das classes dominadas seria como uma cultura estrangeira e ainda porque a compreensão dessa categoria infância também não seria tomada como uma construção social. Muito pelo contrário, a criança era vista apenas como um ser biológico, ou seja, como uma fase inicial no caminho para a existência adulta. Muito concretamente era a infância pensada como uma concepção única e universal.

Destarte é também possível afirmar que a execução das políticas para a infância não parou de se afastar dos cidadãos. Logo, ao analisar o processo histórico de constituição das instituições de atendimento à infância contextualizando-as no Recôncavo, fica evidente que além de ter vivenciado um processo de escolarização tardio as primeiras experiências educacionais iniciais estiveram relacionados ao sindicato dos trabalhadores do fumo, ou seja, tem sua origem ligada a iniciativas isoladas deixando de fora a grande maioria.

Referências:

BARBOSA, Elizabete Pereira; ALMEIDA, Luciana Freitas de Oliveira. O trabalho pedagógico com jogos e brincadeiras na educação infantil do Campo. In: SOUSA, Ivan Vale de (org.) **Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas**; v. 2; [recurso eletrônico]. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

BARBOSA, Elizabete Pereira. **A Fábrica, a Casa e a Escola: As Políticas de Educação para a Infância no Recôncavo Fumageiro da Bahia (1925 -1946)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 228. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18531>. Acesso em: 16 de junho de 2020.

1 _____ Os sujeitos e suas histórias de escolarização no Recôncavo fumageiro da Bahia. In: DICK, S. M.; CARRERA, G. O.; VENAS, R. F.(org) **A Bahia na história da Educação**. Salvador, Edufba, 2018, p. 125- 141.

BARBOSA, I. G. Educação Infantil em Goiás: História e Políticas Públicas. In: **Anais do II Seminário GRUPECI**. Rio de Janeiro, UERJ, Setembro de 2010. Cd- rom.

BRANDÃO, M de A. org. **Recôncavo da Bahia; Sociedade e Economia em Transição**. Salvador: Academia de Letras da Bahia (ALB/UFBA), 1997, 261 p.

CEI. Centro de Estatística e Informação. S.L. 1940.

COSTA PINTO, L. A. Recôncavo: Laboratório de uma experiência humana (1959). In: BRANDÃO, M de A. org. **Recôncavo da Bahia; Sociedade e Economia em Transição**. Salvador: Academia de Letras da Bahia (ALB/UFBA), 1997, 261 p.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: Gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (Orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3.ed. São Paulo, Cortez, 1996.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1986.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e educação Infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação. 1998.

_____. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (org.) **Educação da infância brasileira, 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.3-30.

REDIN, M. M; MÜLLER, F. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In. REDIN. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: mediação, 2007, p.11-23.

ROSEMBERG, F . O estado dos dados para avaliar políticas de Educação Infantil. In: **Estudos em avaliação educacional. Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, v.1, nº 20, p. 05- 57, jul/dez, 2000.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VIANA FILHO, Luis. **O negro na Bahia: um ensaio clássico sobre a escravidão**. 4ª Ed. Salvador: EDUFBA: Fundação Gregório de Mattos, 2008.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. In: **Pro-posições** – Vol. 10, n.º 1 , p. 28- 39, março de 1999.

VILHENA, L. dos P. **A Bahia no século XVIII**. V. 2, Salvador-Bahia. Itapuã. 1969.156.

CAPÍTULO 5

**ALÉM DO CONTEÚDO HÁ A RELAÇÃO
INTERPESSOAL: DESAFIOS NO
CENÁRIO EDUCACIONAL EM TEMPOS
DE PANDEMIA**

Joice Maria de Oliveira

ALÉM DO CONTEÚDO HÁ A RELAÇÃO INTERPESSOAL: DESAFIOS NO CENÁRIO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Joice Maria de Oliveira

Graduada em Letras Português/Inglês, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC; Pós-graduada em Tradução Literária Português/Inglês, pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e em Práticas Interdisciplinares com ênfase em Produção de Texto, pela CESUSC; Mestranda em Educação, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC.

O presente trabalho tem o intuito de versar sobre a relação que é estabelecida entre docentes e discentes no ambiente escolar à luz das práticas pedagógicas conservadoras adotadas, fazendo uma reflexão acerca da importância de considerar o aluno como sujeito participativo na construção do processo de ensino-aprendizagem, principalmente no atual cenário em que estamos inseridos devido às medidas tomadas para evitar o contágio da COVID-19, em que houve a necessidade de reinventar a práxis educativa. As relações precisaram se estreitar, o envolvimento familiar tornou-se imprescindível para a continuidade do ensino híbrido e o professor está revendo muitos conceitos para desenvolver seu trabalho.

A inovação tecnológica na educação, que era timidamente incorporada, veio como uma avalanche perseguindo toda a comunidade escolar, exigindo a adoção de novas estratégias. Para tanto, discutir-se-á as consequências dos discursos para a educação nos dias atuais de que a educação deve formar para o mercado de trabalho (tecnicismo) e para a cidadania (escolanovismo e construtivismo), bem como, propor algumas reflexões que tratam da cognição, de situações experienciais e experimentais no cotidiano, de como a emoção interfere nas relações interpessoais e a importância do respeito ao outro.

Além de trazer anseios de professores, diretores, alunos e familiares de escolas do município de Anita Garibaldi-SC, que tiveram que se adaptar e buscar soluções para o ensino remoto neste ano atípico e o impacto para a educação neste universo, como a negação da relevância de incentivar os filhos a estudar em casa, tendo em

vista, que alguns pais consideram o ano letivo perdido e preferem que os mesmos repitam o ano escolar, mesmo sendo alunos que apresentavam bom desempenho nas aulas presenciais. Assim, abordar-se-á a dificuldade em manter um diálogo produtivo com alguns pais e responsáveis, bem como, a falta de interesse demonstrada por alguns professores em manter a qualidade educacional mesmo com o ensino à distância.

Diante dessas temáticas, observa-se que o pensamento conservador em educação ainda permeia o trabalho em muitos educandários, apesar de tentativas revolucionárias na história da educação tanto nas teorias quanto nas práticas pedagógicas. Libâneo (1990), na década de 80, por meio de um estudo a respeito das tendências teórico-metodológicas na educação brasileira chegou à conclusão de que elas poderiam ser compreendidas em dois âmbitos: *tendências pedagógicas liberais*, a saber tradicional, liberal renovada progressivista, renovadora não diretiva e a tecnicista, como também as *tendências pedagógicas progressistas*, da qual fazem parte a progressista libertadora, a progressista libertária e a crítico-social dos conteúdos.

Adentrando em cada especificidade, temos a pedagogia tradicional com uma prática educativa voltada para a formação intelectual e moral dos estudantes. A escola é vista como o local onde há a transmissão do conhecimento, mais precisamente a sala de aula, pautada pela autoridade máxima do professor, para quem os alunos devem obediência e apenas o saber acumulado é valorizado.

Já na tendência liberal renovada progressivista, o objetivo da educação é preparar os estudantes para exercer a cidadania, exercer seu papel na sociedade, seguir regras para a convivência. É preciso fazer para aprender.

Em se tratando da renovada *não-diretiva*, cabe ao professor auxiliar as experiências, ele é um facilitador da aprendizagem. A ênfase é dada para a formação de atitudes, desenvolvimento da inteligência, priorizando o sujeito, considerando-o inserido numa situação social.

E por fim, a tecnicista, que visa preparar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, com ênfase no aprender a fazer, que esteve vigente no Brasil durante o regime militar.

Além dessas, estão, aquelas que fazem parte do contexto tendências pedagógicas progressistas, a libertária que enfoca a livre-expressão, a educação

estética, e o contexto cultural. O professor se torna um monitor, que disponibiliza os conteúdos, mas estes não são exigidos, apenas são estudados mediante a necessidade vista pelo aluno.

Já na “histórico-crítica” ou “crítico social dos conteúdos”, a prática pedagógica se dá através da relação direta da experiência do aluno na sociedade. É o professor quem direciona o processo ensino-aprendizagem, fazendo a mediação entre alunos e conteúdos, é a autoridade competente. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem é focado no aluno, cujo conhecimento se constrói pela experiência pessoal e subjetiva.

Sem falar da progressista libertadora, também conhecida como Pedagogia de Paulo Freire, que vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido, por meio da qual deve buscar a libertação da exploração política e econômica, tendo uma visão crítica sobre o papel que exerce socialmente, ultrapassando os limites da pedagogia. Para Freire (2005), seria uma escola preocupada com a transformação da sociedade.

Estudar essas tendências permite identificar que as ideias conservadoras ainda estão nas bases das reformas educacionais que estão em vigor nos dias atuais e acabam interferindo no trabalho desenvolvido pelos professores e professoras. Saviani (1985) aponta que na luta entre escola tradicional e escola nova, cumpre encontrar um ponto de equilíbrio.

A educação por muitos anos adequou-se às exigências do mercado, no qual estudantes e professores eram vistos como consumidores e produtores de capital para a burguesia. Segundo Coelho (1996), as reformas aqui aludidas sofreram as injunções do neoliberalismo sob decisões bastante coerentes, entre as quais a busca de aumento da competitividade, de aperfeiçoamento da cidadania liberal, de ajuste estrutural fundado nos axiomas das sociedades de mercado.

Neste sentido, o trabalho escolar se colocava em favor das necessidades do sistema capitalista. Os reformadores educacionais fizeram uso de descentralização, privatização, formação docente, avaliação do material didático e da aprendizagem e uso de novas tecnologias voltadas para a concretização dos processos de ensino-aprendizagem (GENTILI, 1996; GOMES, 2006)

As propostas pedagógicas e políticas educacionais defendiam a economia, valorizando a formação escolar para o mercado de trabalho e para a cidadania,

discurso ainda vigente no cenário educacional, mas que acaba deixando de lado o aluno na perspectiva de ser humano, de considerar seus anseios e emoções. Em vista disso, Maturana (2001) nos faz refletir sobre como funcionamos na dinâmica emocional da referência a uma realidade independente. Assim, os diferentes tipos de relações e interações humanas, dependem das emoções que as fundamentam, sendo uma delas a aceitação mútua, aceitando o outro como ele é, convivendo com ele, temos o amor, que fundamenta o fenômeno social.

Desse modo, para ele, as relações de autoridade não são relações sociais. O amor é a emoção que funda o social e quando se muda a emoção, o sistema racional também se modifica. A arte de conviver (viver com) exige uma atitude de abertura, o reconhecimento do outro e respeito pela pessoa do outro. Mas para onde se poderá aprender essa arte? Na escola? Na família? Na televisão? Na internet? (PACHECO, 2009, p. 117)

Pode-se dizer que nas relações interpessoais, nas quais é necessário criar respeito, o que implica em não negar o outro e se fazer responsável pelas emoções frente a ele. Portanto, nessas relações há que se ter não tolerância, mas aceitação. (MATURANA, 2001)

Portanto, um ambiente propício para o desenvolvimento desses sentimentos e valores é o escolar, onde há muitos sujeitos e cada um com suas especificidades, porém, deve-se dar credibilidade, mesmo sem concordar com o outro, respeitar sua opinião e procurar dar-lhe as condições para ser protagonista de sua vida. No entanto, em muitos educandários o que se vê é ainda o conservadorismo implantado, limitando os indivíduos a meros repetidores de padrões.

Este ano houve uma situação de calamidade pública na saúde, quando as pessoas foram obrigadas a rever as relações que tinham umas com as outras durante a pandemia, visando evitar o contágio da COVID-19. As tecnologias ganharam força em todos os cenários, principalmente o escolar e aqueles professores resistentes à mudança acabaram por adequar-se ao regime inovador das aulas virtuais.

Todavia, no universo observado, alguns ainda não conseguiram se inserir e acabaram sendo “convidados” a se retirar e deixar outros com pensamentos adversos a ocupar as lacunas dos detentores do saber, que acabaram se perdendo diante das novas estratégias de ensino impostas pelo distanciamento social.

Dessa forma, pode-se dizer que no cenário educacional houve bônus e ônus com o ensino híbrido. Esses professores e professoras que não conseguiram encontrar-se tiveram que dar lugar aos que estão em busca de novas metodologias e práticas, que vão muito além das teorias. Quem estava disposto à aprendizagem ou à formação continuada, permaneceu firme em sua prática, apesar de não estar inserido em sala de aula. A pandemia mostrou que a educação acontece dentro e fora dela, em diferentes contextos e com personagens distintos. A família, que, em sua maioria, pouca atenção dava ao trabalho desenvolvido na escola, hoje é parceira, precisa estar em contato direto com professores e professoras, equipe pedagógica e gestora. A comunidade escolar se uniu em prol de estimular a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Mas nem tudo são flores. Infelizmente, não é possível generalizar os dados. Houve alunos que eram atuantes em sala de aula, participativos, reflexivos, estudiosos, que acabaram não tendo o mesmo desempenho ao não frequentar a escola. As razões para tal podem ser a falta de estímulo das famílias ou mesmo as dificuldades encontradas pelos pais e responsáveis em ajudar seus filhos na realização das atividades, a desmotivação causada pela falta do conviver, da presença física, das relações interpessoais.

Em vista do que foi apresentado, como em todas as situações se pode aprender algo ou pelo menos permitir uma reflexão mais aprofundada, pode-se dizer que devido à pandemia ou ao isolamento social exigido por ela, tornou-se fundante revisitar a história da educação no Brasil, bem como, reavaliar as práticas pedagógicas adotadas na escola, e o posicionamento frente às relações sociais, que vai muito além do conteúdo, quando falamos da relação entre docentes e discentes, sem esquecer de levar em conta a condição humana que rege essas relações.

Palavras-chave: Relações Interpessoais. Desafios educacionais. Prática Pedagógica. Comunidade escolar.

REFERÊNCIAS:

COELHO, I. M. **Realidade e utopia da universidade: memorial**. Goiânia: Ed. da UFG, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). Escola S. A.: **quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GOMES, C. A. **Reforma educacional no contexto global: tendências internacionais**. Curso Opções Estratégias para Implantação de Novas Políticas Educacionais [Palestra]. Goiânia: Banco Mundial, 21.03.2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**; organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

PACHECO, J. **Pequeno dicionários de absurdos em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO: COMO UTILIZAR A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM ALUNOS AUTISTAS

Rozevania Valadares de Menezes César

Telma dos Santos Lima Apolônio

Rafaela Virgínia Correia da Silva Costa

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO: COMO UTILIZAR A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM ALUNOS AUTISTAS

Rozevania Valadares de Meneses César

Professora da rede estadual em Tobias Barreto/SE e municipal em Itapicuru-BA. Mestra em Educação (UNIT/SE). Membro da Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE) e do Grupo de Estudos em Educação Superior-GEES (UFS/CNPQ). E-mail: rozevaniavcesar@hotmail.com.

Telma dos Santos Lima Apolônio

Professora da municipal em Itapicuru/BA. Especialista em psicopedagogia (Faculdade Pio X). Membro do Núcleo de Pesquisa em tecnologia Assistiva – NUPITA (UFS/CNPQ). E-mail: telmadossantoslimaapolonio@gmail.com.

Rafaela Virgínia Correia da Silva Costa

Professora das redes estadual e municipal de ensino em Tobias Barreto/SE. Mestranda em Educação – Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Estudos em Educação Superior-GEES (UFS/CNPQ). E-mail: rafaela.vcsc@hotmail.com

RESUMO

Com um mercado de trabalho cada vez mais competitivo é imprescindível que os professores busquem um diferencial para atuar no contexto da sala de aula. Nesse sentido, a formação continuada é uma oportunidade de melhoria da sua práxis. Assim, o presente artigo pretende compreender como a formação continuada de professores pode ajudar no processo de inclusão dos alunos portadores de autismo a partir da comunicação alternativa. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, a partir de teóricos que discutem a temática, além de leis e de decretos com abordagem qualitativa. Os resultados mostraram que, embora a formação continuada de professores tenha avançado, muito ainda precisa ser feito para que o processo de inclusão de fato aconteça.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Inclusão; comunicação alternativa.

ABSTRACT

With an increasingly competitive job market, it is essential that teachers seek a differential to act in the context of the classroom. In this sense, continuing education is an opportunity to improve your praxis. Thus, this article aims to understand how the continuing education of teachers can help in the process of inclusion of students with autism from alternative communication. This is a bibliographic research, based on theorists who discuss the theme, in addition to laws and decrees with a qualitative approach. The results showed that, although the continuing education of teachers has advanced, much still needs to be done for the inclusion process to actually happen.

KEYWORDS: Continuing education; Inclusion; alternative communication.

1 Introdução

Entende-se educação como o processo de ensinar e aprender. Dito de outra forma, é o principal meio de transmitir normas, regras, hábitos, costumes e comportamentos que ajudam a moldar uma sociedade. Nesse sentido, o professor é peça fundamental no processo, tendo em vista que esse profissional desenvolve uma sequência de atividades no âmbito escolar na perspectiva de atingir um número considerável de aprendizagem por parte dos envolvidos no processo, os alunos.

A formação continuada de professores pode ser considerada como um percurso que ajuda o docente a trilhar, com mais segurança e apto para direcionar, o processo de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula. Sendo assim, o objetivo da já citada formação, é justamente garantir a qualidade da educação. Vale ressaltar que essa qualidade deve respeitar a diversidade e as necessidades de cada aluno garantindo assim o direito à educação para todos e todas.

Diversas são as formas de diversidades que o professor se depara na sala de aula e, para tanto, precisa dar conta da demanda. Nesse prisma, estudiosos e profissionais da educação observam que no Brasil ainda há uma barreira muito grande quando se trata de escolarização básica inclusiva. Para eles, falta incentivo por parte dos governos, formação continuada de professores (para citar algumas situações), ou seja, não basta fazer adaptações nas escolas (espaço físico), incluir significa proporcionar material adequado e formação continuada não só para os docentes, mas também para a comunidade escolar.

É preciso mencionar que o ato de se comunicar abrange não apenas a linguagem falada, mas outros, como por exemplo, gestos, sinais, imagens e expressões faciais. Desse modo, no contexto da inclusão, a comunicação alternativa é uma possibilidade de recompensar de forma temporária e/ou permanente

incapacidade ou déficit dos sujeitos que apresentam condições graves concernentes a comunicação.

Essa forma de comunicação pode ser eficiente para que o professor desenvolva atividades com alunos portadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA), isto porque é preciso compreender suas limitações. Tais limitações incluem: dificuldades de interação social e comunicativa, hipersensibilidade auditiva, visual e/ou tátil, capacidade de voltar a atenção unicamente para um contexto em específico e estereotipias em casos mais relevantes.

Portanto, partindo do já citado, e por perceber a importância da formação continuada de professores para atuar na perspectiva inclusiva, a problemática central que circunscreve esse texto parte das seguintes inquietações: A formação continuada de professores ajuda no processo de inclusão? Quais são as práticas metodológicas que potencializam as atividades de modo a incluir o estudante portador de autismo? A comunicação alternativa pode ser uma possibilidade para incluir os alunos portadores de TEA?

São inúmeras as dificuldades dos professores quando se deparam com alunos que possuem TEA no âmbito da sala de aula. Alguns relatam que fizeram cursos de formação continuada para atuar nessa área, porém ao se defrontar com alunos portadores desse tipo de transtorno, sentem-se inseguros quanto a forma de abordagem de modo a incluir. Tendo em vista essa realidade, a presente pesquisa se justifica com base nessas circunstâncias.

O pressuposto que se tem é que a formação continuada em si não é suficiente para atender o aluno portador de TEA de forma abrangente, mas fornece subsídios para o professor como o uso da metodologia alternativa, por exemplo. Sob esse aspecto, acredita-se que as contribuições decorrentes desta pesquisa serão importantes para os professores, além de promover uma reflexão sobre o processo inclusivista.

Diante do exposto, vale destacar que este texto objetiva, portanto, compreender como a formação continuada de professores pode ajudar no processo de inclusão dos alunos portadores de autismo a partir da comunicação alternativa.

Em relação ao procedimento utilizado, o estudo é classificado como pesquisa bibliográfica e documental, por ser fundamentada em livros, artigos, leis, *sites* eletrônicos, artigos científicos. Para Gil (2010, p. 29-31) “[...] a pesquisa bibliográfica

é elaborada com base em material já publicado. Dito de outra forma, este tipo de pesquisa integra material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.”

Sobre pesquisa documental, o autor citado infere que: “[...] vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas [...] se recomenda que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização” (GIL, 2010. p. 29-31). Outrossim, para atender à propositura desta pesquisa, tem-se abordagem qualitativa, pois busca perceber se a formação continuada de professores é eficiente para a sua atuação na perspectiva da inclusão e se a comunicação alternativa pode ser uma suposta solução para os professores tornarem as aprendizagens ainda mais significativas.

Como referencial teórico, lança-se mão dos conceitos de Romanowski (2009), Freire (1996), Imbernón (2001), Lima (2002), Mantoan (1997), Pimenta (2002), Santos (2008) e Valdez (2002), que permitiram perceber se a formação continuada de professores se configura com um suporte para o processo inclusivista. A escolha desses autores é pedagogicamente fundamental, já que a proposta visa compreender se uma formação continuada é suficiente para o professor desenvolver atividades com estudantes portadores de autismo, na perspectiva da comunicação alternativa.

Dessa forma, é importante frisar que a proposta não se limita à análise da comunicação alternativa, mas amplia-se com a percepção dos aspectos que envolvem tanto o professor quanto os alunos, compreendendo a relação entre os professores e os recursos oportunizados pelas tecnologias digitais e as aprendizagens desenvolvidas. Em suma, com o método de pesquisa qualitativo, segundo Creswell (2010, p. 43), é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Destarte, a investigação sobre como ocorre a aprendizagem é a base para o entendimento de como o objeto de pesquisa contribui para essa aprendizagem e como esta acontece. Assim, a metodologia escolhida será a base para perceber todo o processo e desvendar as implicações para o alcance de práticas efetivamente significativas. Para isso descrever-se-ão os sujeitos, sua relação com o processo, as expectativas, a autorreflexão sobre sua própria aprendizagem, enfim, buscar-se-á compreender as relações externas e internas mostrando como a aprendizagem é construída e se é construída na perspectiva inclusiva.

2 Formação continuada de professores no processo inclusivista

Em virtude das mudanças aceleradas pelas quais perpassa a sociedade na contemporaneidade, que atingem todos os seguimentos sociais, a instituição escolar passa a ser o espaço ideal para a formação. Isso ocorre porque, o espaço escolar é o *lócus* de encontro de várias experiências onde pessoas, de forma recíproca, influenciam e são influenciadas. Desse modo, os professores, assim como outros profissionais, necessitam continuar em busca de outros conhecimentos para agregar outras reflexões. Para Romanowski (2009):

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho (ROMANOWSKI, 2009, p. 138).

A formação continuada provoca no professor ponderações sobre suas práticas e sua evolução profissional, para além das condições de trabalho que lhe são impostas, além da preocupação em atender a geração atual, conectada e o manuseio com as tecnologias de comunicação e informação. Esses talvez sejam alguns motivos que estimulem os professores a buscarem por formação na expectativa de melhorar suas práticas. De acordo com Freire, (1996, p. 43), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”.

Considerando esse contexto, depreende-se que as práticas já realizadas devem ser levadas em consideração, por outro lado, faz-se necessário agregar conhecimentos que não são adquiridos na formação inicial para suprir supostas carências da sala de aula. Nesse sentido, o professor necessita continuar estudando e buscando novos saberes. Saberes esses que segundo Tardif (2018, p. 36) “O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação”.

Em consonância com o raciocínio anterior, é possível afirmar que a busca por formação continuada ajuda a tornar as atividades cotidianas em sala de aula mais atuais e leves. Isso leva a reproduzir um pensamento de Freire (1996) quando afirma

que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 43). Sendo assim, a formação continuada não se configura como a solução para os “males” da educação e do cotidiano escolar, mas ajuda o professor a sair da zona de conforto e buscar outras alternativas que melhorem ainda mais sua práxis e assim alcançar melhores resultados junto aos alunos, a aprendizagem.

Outro ponto a ser destacado é que o professor, ao buscar por formação continuada, além de refletir sobre sua prática, tem a oportunidade de estar a par das “novidades” no âmbito da educação, isto é, desenvolve outras competências que vão ajudá-lo a melhorar sua atuação. Essas premissas apontam para a necessidade de o professor engajar-se, tanto social, quanto politicamente, compreendendo as possibilidades de atuação social e cultural e assim ajudar a transformar a sociedade. Abordando a questão com maior amplitude, Imbernón (2001) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001 p. 48-49).

Diante desse quadro, vale ressaltar que a formação reflete a prática docente, tendo em vista a melhoria na qualidade dos conteúdos ensinados, pois os docentes se tornam mais produtivos e atentos aos progressos nas suas aulas. Outrossim, os conteúdos são mais adequados a vivência dos discentes e por isso, tornam-se mais engajados. Esse engajamento propicia que os alunos se dediquem mais e sintam-se motivados, o que posteriormente trará sucesso. É justamente esse sucesso que se espera dos professores e da escola em relação aos alunos portadores de TEA.

Mas será que a formação continuada realmente prepara o docente para atuar com alunos portadores de necessidades especiais? A formação de professores é um ponto que merece ser repensado quando se refere a inclusão. A cada início do ano letivo, quando os professores se deparam com alunos portadores de necessidade especiais, sentem-se temerosos, inseguros em relação a forma como devem proceder com esses alunos. Não raro, a direção e a coordenação das escolas ouvem

reclamações dos professores como: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p. 40).

A formação continuada pode até ser um encaminhamento positivo para ajudar os professores a promover um ensino igualitário de modo a incluir, porém não assegura uma aprendizagem inclusiva, tendo em vista que não basta ter formação, a comunidade escolar e o próprio espaço físico também devem ser adaptados para atender as necessidades dos alunos. Nesse âmbito, Mantoan (1997, p. 120) acredita que “[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico”. Dessa forma e sob tal complexidade, o foco da discussão deste artigo se debruça sob os alunos portadores de autismo e o uso da comunicação alternativa como aliada no processo de ensinagem⁷ desses alunos.

3 Alunos autistas e a possibilidade do uso da comunicação alternativa como forma de inclusão.

Diante do cenário apresentado cabe ainda mencionar a falta de uma formação adequada dos professores para incluir os alunos que apresentam algum tipo de deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. A partir desse contexto, Imbernón (2011, p. 15) explicita que, “A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo [...]”. Acredita-se que essas considerações são suficientes para retratar a situação da problemática da inclusão.

A inclusão escolar se tornou principal tema das conferências internacionais, a saber: Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien (Tailândia), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais:

⁷ “[...] usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivas na sala de aula e fora dela” (ANASTASIOU, ALVES, 2009, p. 20).

Acesso e Qualidade, efetivada em 1994 em Salamanca (Espanha) com a colaboração da UNESCO. Nessa última, 92 governos e 25 organizações internacionais validaram a Declaração cujo o princípio basilar foi o “dever das escolas de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Brasil, 1997, p. 17).

Diante do explicitado, é preciso salientar que a inclusão perpassa os muros da escola, ou seja, é preciso incluir também na sociedade. Trata-se, portanto, de agregar meios e ações capazes de combater a exclusão por meio de mecanismo que facilitem a vida dos sujeitos em sociedade, sociedade essa que vez por outra exclui pelas diferenças de: idade, classe social, gênero, cor, orientação sexual e deficiência. Entretanto, incluir significa possibilitar oportunidades igualitárias de acesso a bens e serviços a todos de igual modo, como caracterizado por Facion (2008) ao afirmar que:

A busca por uma sociedade igualitária, por um mundo em que os homens gozem de liberdade de expressão e de crenças e possam desfrutar da condição de viverem a salvo do temor e da necessidade, por um mundo em que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos inalienáveis é o fundamento da autonomia, da justiça e da paz mundial, originou a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que representa um movimento internacional do qual o Brasil é signatário (FACION, 2008, p. 55).

Como se pode depreender da exposição teórica citada anteriormente, é preciso salientar que a efetivação da inclusão perpassa pela superação de inúmeros desafios, e portanto, é imprescindível que haja uma reorganização do currículo escolar e de uma formação continuada para os professores, para que esses aprendam a lidar com cada especificidade de deficiência e assim colaborar de forma benéfica e ainda mais relevante para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes com aqueles que são portadores de necessidades especiais educativas, isto porque:

O trabalho docente com portadores de necessidades educativas especiais na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos (PIMENTA, 2002, p. 131-132).

Acrescenta-se ainda que o professor sozinho não terá como desenvolver um bom trabalho sem a ajuda da família dos alunos com necessidades educacionais

especiais. Dessa forma, faz-se necessário que o tripé escola-família-comunidade se una, tendo em vista a heterogeneidade dos alunos entendidos como “padrões” que também participam do processo de inclusão. Sendo assim, a troca de informações entre os envolvidos no processo provavelmente possibilite uma melhor interação entre os envolvidos, além de ajudar no processo inclusivista.

Diante desse quadro é possível inferir os principais tipos de deficiência a saber: auditiva, visual, física, mental e múltipla (para citar algumas), além de incluir também o estudante autista. Sob essa ótica, o Transtorno do Espectro Autista, também denominado de TEA, tem alcançado grandes avanços nos últimos tempos em razão de esforços e conscientização, principalmente por parte da mídia. Sendo assim, “Etimologicamente falando, autismo vem da palavra de origem grega “autos” cujo significado é “próprio ou de si mesmo”, sendo caracterizado como um distúrbio neurológico que surge ainda na infância, causando atrasos no desenvolvimento (na aprendizagem e na interação social) da criança”⁸

Ao que parece, o autismo ainda não apresenta um diagnóstico preciso. Possivelmente seja uma condição que ocasiona retardo no desenvolvimento infantil, prejudicando a socialização, a comunicação e a imaginação, sejam todos os âmbitos de uma vez ou uma área em específico, a depender do grau de TEA. É preciso lembrar que a situação do professor, ao receber um aluno autista na sua turma não é confortável, tendo em vista que mesmo tendo seus direitos garantidos, esse estudante na maioria das vezes é excluído do processo por falta de formação do professor, entre outros entraves que dificultam o processo, ou seja,

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento (SANTOS, 2008, p. 9).

Diante do postulado, é fundamental entender que não basta incluir o estudante autista, antes, porém, faz-se necessário que a comunidade escolar busque informações com os familiares visto que, teoricamente, a escola é o primeiro ambiente

⁸Disponível em:< <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>>. Acesso em: 16 out 2021.

social que o estudante interage depois do seio familiar e, por esse motivo, as dificuldades para seguir normas e regras se tornam mais complicadas. Vinculada a essa concepção, observa-se que os alunos portadores de TEA, em sua grande maioria, não usam de modo correto as palavras, mas quando estão em grupos, participam ativamente das atividades; alguns conseguem desenvolver habilidades da linguagem e motoras, por exemplo.

Por conseguinte, o professor se vale da comunicação verbal e gestual na sua prática diária. Em outras palavras, “a sala de aula é um espaço de vivência, de convivência e de relações pedagógicas, espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de ideias, valores e crenças” (VALDEZ, 2002, p. 24). Além disso, a comunicação facilita as relações, sendo, portanto, de fundamental importância para sobrevivência dos sujeitos.

Por outro lado, como o professor deve fazer para interagir com um estudante autista? Talvez se apropriando de metodologias de aprendizagem que facilitem tanto a comunicação, quanto o seu desenvolvimento é o caso da comunicação alternativa. Como já mencionado, o professor se vale da comunicação para transmitir seus ensinamentos, que ocorrem também através da troca de sentimentos entre as pessoas, como pontuado por Boone e Plante (1994, p. 83) ao escrever que: “Quando uma mensagem deve ser transmitida, tipicamente as pessoas utilizam a linguagem, que, quer falada, escrita, ou por sinais, envolve um sistema que transmite um significado.”

Nessa perspectiva, a comunicação alternativa é aplicada com pessoas que não falam nem escrevem, bem como sentem dificuldade para se comunicar, características principais dos sujeitos portadores de autismo que dificulta, entre outros aspectos, a interação social. Vinculada a essa concepção, tem-se a Comunicação Alternativa (CA) como uma modalidade de Tecnologia Assistiva⁹ (TA), uma área de estudos multidisciplinar, que se concentra em estudar habilidades e recursos

⁹A TA é uma área do conhecimento que se propõe a promover e ampliar habilidades em pessoas com limitações funcionais decorrentes de deficiência e do envelhecimento. Recursos que favorecem a comunicação, a adequação postural e a mobilidade, o acesso independente ao computador, a escrita alternativa, o acesso diferenciado ao texto, os recursos para cegos e para surdos, as órteses e as próteses, os projetos arquitetônicos para acessibilidade, os recursos variados que promovem independência em atividades de vida diária como alimentação, vestuário e higiene, mobiliário e material escolar modificado não apenas alguns exemplos das inúmeras modalidades e possibilidades da TA (COOK; HUSSEY, 1995; KING, 1999).

comunicativos que possibilitem aos sujeitos que não falam e nem escrevem a oportunidade de comunicar-se.

Na comunicação alternativa, o sujeito se apropria de outros meios para se comunicar ao invés da fala. Sendo assim, trata-se, portanto, de um tipo de comunicação individual e impossível de ser copiado, isto porque, necessita de muitas variantes. Em consenso com o raciocínio anterior, torna-se importante ressaltar que mesmo com uma formação continuada na perspectiva inclusiva, os professores sentem dificuldade de interagir com alunos portadores de TEA em razão do nível patológico que comprometem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, da fala e, posteriormente, da escrita.

A partir desse contexto, observa-se que ao usar a comunicação alternativa, os professores beneficiam os alunos portadores de TEA, uma vez que adquirem uma comunicação funcional, melhoram a auto estima, se tornam mais independentes para realizar atividades rotineiras, são capazes de tomar decisões, além de conseguir dialogar melhor com outras pessoas, ou seja, melhoram sua qualidade de vida.

Para desenvolver atividades com alunos portadores de TEA, é possível contar com recursos de baixa e alta tecnologia. No primeiro caso, pode ser utilizado pranchas de comunicação (objetos ou símbolos, letras, sílabas, palavras, frases ou números); eye gaze (pranchas de apontar com os olhos); avental (podem ser confeccionados em tecido e fixar letras e símbolos). Já no segundo caso, tem-se os comunicadores com voz gravada (Go Talk)¹⁰; comunicador de frases, portátil, com 32 mensagens, comunicador com voz sintetizada, computador *tablets* e celular são algumas possibilidades de uso em sala de aula.

Considerações Finais

Com a discussão aqui apresentada, fica evidente que a formação continuada de professores é uma forma de aperfeiçoamento de conhecimentos que são indispensáveis para a práxis docente e, portanto, deve ocorrer durante o percurso profissional, objetivando assim possibilitar que a ação docente proporcione

¹⁰ Os vocalizadores GoTalk da Attainment, são excepcionais recursos de comunicação e educação, para gravar e reproduzir mensagens com um simples toque de botão. Disponível em: https://www.clik.com.br/attainment_01.html#:~:text=%C3%89%20um%20recurso%20e%20letr%C3%B4nico%20de%20seu%20dia%20da%20vida.&text=Os%20vocalizadores%20GoTalk%20da%20Attainment,um%20simples%20toque%20de%20bot%C3%A3o.. Acesso em: 30 de jan. 2021.

aprendizagens ainda mais relevantes. Formação continuada de professores de modo a incluir e as práticas metodológicas e comunicação alternativa para alunos portadores de TEA foram as questões centrais desta pesquisa.

O levantamento bibliográfico mostrou que a formação continuada é um suporte de grande valia para o professor, no entanto, é na prática que o docente descobre como adentrar no “universo” do aluno portador de TEA. Também fora percebido que os pais e/ou responsáveis pelos discentes precisam ser parceiros permanentes da escola, para que a aprendizagem surta o efeito desejado, ou seja, não basta matriculá-los na escola é necessário acompanhar o processo.

Outro aspecto que ficou evidenciado se refere a comunicação alternativa, que agrega práticas comunicativas a partir da junção de diversos recursos que possibilitam aos alunos que não se comunicam, a chance de serem incluídos no processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que o processo de inclusão é um desafio também para o sistema educacional, tendo em vista a necessidade de uma equipe preparada para ajudar como psicoterapeutas, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos (para citar alguns) e assim ajudar o professor nessa empreitada.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, 2009.

BOONE, D. R.; PLANTE, E. **Comunicação Humana e Seus Distúrbios**. [tradução de Sandra Costa]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. **Ministério da Ação Social**. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1997.

COOK, A.; HUSSEY, J. **Assistive Technologies**: Principles and Practice. Mosby-Year Book, USA: Missouri, 1995.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

IMBERNÒN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para mudança e a certeza. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA PA. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência na Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril. nº: 222.p.89, maio 2009.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

VALDEZ, D. **As relações interpessoais e a Teoria da Mente no contexto educativo**. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, ano VI, v.23, set/out 2002.

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Lilian Cristina dos Santos

Carla Salomé Margarida de Souza

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Valéria Soares de Lima

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Lilian Cristina dos Santos

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Anápolis.

Psicóloga. Pedagoga. Especialista em Gestão em saúde. Em Psicopedagogia institucional e clínica. Docente vinculada ao Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

E-mail: lilianpsi2012@gmail.com.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5452844684703468>

Carla Salomé Margarida de Souza

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UnU/CSEH.

Pedagoga. Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania; em Libras; Educação Especial e Neuropsicopedagogia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) da UEG. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE. Docente efetiva da UEG/Inhumas e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

E-mail: c.salome@hotmail.com.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6015330763150273>

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade de Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Atualmente é professora titular na Universidade Estadual de Goiás. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e no curso de Pedagogia da UEG/ Inhumas. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão

(GEPEDI) da UEG. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE.

E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9396555981788500>

Valéria Soares de Lima

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestra em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Licenciada em Pedagogia e Educação Física. Bacharel em Teologia. Especialista em Psicopedagogia, Educação a Distância e Gestão Escolar. Docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

E-mail: valeria.lima@ueg.br

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7429447535515782>

RESUMO: A presente pesquisa, a qual encontra-se vinculada à dissertação de mestrado intitulada “A inclusão da pessoa cega em cursos a distância, mediada por recursos de Tecnologia Assistiva: uma proposta de design instrucional”, apresentada ao PPGIELT/UEG no ano de 2019, tem por objetivo analisar, por meio de construtos históricos e políticas públicas inerentes ao tema em questão, a aplicação da educação especial no contexto da educação inclusiva. Para tanto, recorremos a uma pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório. Os resultados apresentados a partir da pesquisa, demonstram que os avanços relativos à educação especial no Brasil são inegáveis. Porém, a aplicabilidade efetiva da educação especial ainda esbarra em questões problematizadoras, dentre outras: a escassez quanto à oferta de cursos de formação continuada aos professores da rede regular de ensino para atuação na educação especial.

Palavras-chave: Educação especial, Educação inclusiva, Políticas públicas.

ABSTRACT: This research, which is linked to the master's thesis entitled "The inclusion of the blind person in distance courses, mediated by Assistive Technology resources: a proposal for instructional design", presented to PPGIELT/UEG in the year of 2019, aims to analyze, through historical constructs and public policies inherent to the theme in question, the application of special education in the context of inclusive education. For that, we resorted to a bibliographical and exploratory research. The results presented from the survey demonstrate that advances in special education in Brazil are undeniable. However, the effective applicability of special education still bumps into problematizing issues, among others: the scarcity of continuing education

courses offered to teachers in the regular education network to work in special education.

Keywords: Special education, Inclusive education, Public policies.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa integra a dissertação de mestrado intitulada “A inclusão da pessoa cega em cursos a distância, mediada por recursos de Tecnologia Assistiva: uma proposta de design instrucional”, defendida no ano de 2019 por Lilian Cristina dos Santos, junto ao Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Neste trabalho, o qual tem por objetivo analisar os processos inerentes à aplicação da educação especial no contexto da educação inclusiva, recorreremos aos fatores históricos que marcaram essa trajetória, bem como aos marcos legais concernentes à legislação vigente.

Desse modo, a fim de aprofundar as reflexões suscitadas, nos propomos a responder ao decorrer da pesquisa, ao seguinte questionamento: Ao traçarmos um paralelo entre os fatores inerentes ao histórico da educação especial e a realidade contemporânea, podemos afirmar que nos dias atuais, temos uma educação de fato inclusiva?

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se por pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, tendo como norteadores para a realização da pesquisa, documentos normativos legais, dentre outros: a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências; A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências e; A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência e dá outras providências. Além

disso, nos apoiamos em construtos teóricos de pesquisadores da área, dentre outros: Costa (2009), Mantoan (2015) e Reis (2013).

Creswel (2007) destaca que, na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor pontua que na perspectiva qualitativa, a pesquisa configura-se de modo com que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Processo histórico

Para iniciarmos nosso trabalho consideramos importante apresentar o conceito de deficiência a fim de propiciar aos leitores uma clara compreensão em relação aos sujeitos que protagonizam nossas reflexões. Conforme o Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o conceito de deficiência corresponde à "toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, 1999, p. 1).

A partir de uma análise em torno do processo histórico envolvendo a trajetória das pessoas com deficiência, notamos que esta divide-se em quatro fases distintas: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.

A fase da Exclusão iniciou-se na pré-história quando crianças com qualquer anormalidade física ou intelectual aparente eram sacrificadas por serem consideradas inúteis para o trabalho e para o convívio em grupo. Conforme destacam Silva e Reis (2016, p. 619),

[...] iniciamos com a fase da exclusão nas sociedades primitivas, em que a divisão e a permanência no grupo era garantida pelo aspecto da estrutura física, da perfeição e da boa forma. Nessa época, a prática

do extermínio dos chamados ‘descapacitados’ era comum, pois eram considerados pecadores e inúteis ao modelo de sociedade.

Essa prática estendeu-se até a Idade Média. Nesse período, a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes e por isso associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria, foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (CORREIA, 1997, p.13).

A Segregação, vivenciada ao longo do século XIX e primeira metade do século XX, foi marcada pela caridade. Nessa fase, pessoas com deficiência já não eram mais eliminadas, mas ainda eram consideradas totalmente incapazes. Sendo assim, estas eram mantidas em instituições que lhes ofereciam um atendimento unicamente assistencialista, excluindo qualquer possibilidade de acesso à educação, ao trabalho e ao convívio em sociedade.

Com a segregação, pessoas com necessidades especiais deixaram de ser sacrificadas e o atendimento destinado a elas era feito em instituições especializadas, asilos e convênios, como as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). O objetivo principal deste atendimento era assistencialista e não educacional, uma vez que acreditava-se que pessoas com deficiência não conseguiam e não tinham capacidade para avançar no processo educacional (SILVA E REIS, 2016, p. 620).

A Integração foi implantada no Brasil a partir da década de 1970. Esse modelo permitia aos alunos oriundos de escolas especiais, a possibilidade de frequentarem simultaneamente, a escola regular e a especial, à medida em que apresentassem condições para acompanhar as turmas do ensino regular. “A integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2015, p. 27).

A Inclusão teve início no Brasil a partir da década de 1980. No campo educacional, esta fase representou o direito de todos e todas, com suas características plurais e diversas, aprenderem juntos. No que concerne à educação especial no contexto da educação inclusiva, esta segue motivada por ideias que preveem a adaptação do sistema e da sociedade às reais necessidades dos indivíduos com deficiência, de modo que “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (MANTOAN, 2015, p. 16).

Nessa perspectiva, Reis (2006, p. 41),

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

Ao partilhar dessas considerações, Costa (2009, p. 92) também afirma que:

O processo de inclusão então não é algo que se banaliza nos discursos daqueles desavisados. Inclusão é um processo de transformação consciente que deve começar por nós através de nossas atitudes concretas e éticas. Dessa forma a inclusão pressupõe: novos modos de ser e viver; de ser e respeitar; de ser e de olhar para as diferenças como atributos somatórios à prática social da convivência na escola ou fora dela.

Diante das reflexões suscitadas a partir do conceito de inclusão e seus reflexos nos processos educativos, cabe salientar que a inclusão está para muito além da simples aceitação das diferenças, visto que esta apresenta à cada indivíduo, a oportunidade de vivenciá-las em sua plenitude, num aprendizado rico, contínuo e repleto de possibilidades.

Nesse contexto, consideramos a importância de destacar as diretrizes que marcaram a trajetória das políticas públicas de inclusão educacional no Brasil e suas principais características, desafios e perspectivas.

Políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência

O cenário educacional brasileiro, a fim de promover o acesso das pessoas com deficiência a todos os níveis de educação, vem desenvolvendo ao longo dos anos, diversas políticas públicas - leis, decretos, resoluções e portarias - que propõem diretrizes para regulamentar e garantir os direitos concernentes a esses indivíduos. Conforme Reis (2013, p. 60), as políticas públicas compreendem “mecanismos orientadores de mudanças e que se constituem por jogos de interesses ao se materializarem como as ‘regras do jogo’, mas que, também, possuem uma dimensão constitutiva com capacidade para atender aos interesses sociais.” Nessa perspectiva, destacamos a seguir, algumas dessas diretrizes e suas respectivas deliberações.

Um dos marcos que contribuiu para dar início ao processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência foi a Constituição Da República Federativa Do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Em seu Art. 208, parágrafo III, esta afirma que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 138).

Reis (2013, p. 113) pontua que foi a partir da promulgação da Constituição Federativa de 1988 que “os Estados como entes federados passam a adotar a educação especial por meio de suas próprias Secretarias de Educação, incorporando seus princípios no ensino regular público, embora ainda com os resquícios de um duplo sistema de ensino: o regular e o especial. ”

A partir dos novos moldes iniciados com a constituição federativa de 1988, a fim de contribuir para a ampliação e o fortalecimento desse processo, o Brasil participou no ano de 1990, na Tailândia, da conferência mundial sobre educação para todos, quando foi promulgada a declaração de Jomtien. Segundo Libâneo, (2013, p. 45),

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de

países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado.

Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais adotadas no Brasil, voltaram-se às questões dedicadas à superação das desigualdades sociais, bem como da redução dos índices de analfabetismo, repetência, evasão escolar, culminando na necessidade da identificação e superação das diversas dificuldades de aprendizagem existentes.

Outro significativo exemplo de documento normativo resultante do acordo internacional, do qual o Brasil também foi signatário, mostra-se a partir da Declaração de Salamanca. Esta corresponde a um documento orientador para a condução dos processos educativos de crianças com deficiência em diversos países e originou-se da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca-Espanha no ano de 1994. O documento propõe uma abordagem inclusiva na educação que valorize o direito de todas as crianças aprenderem juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Segundo Tezani (2008, p. 68), essa Declaração “avançou nas ações integradoras da sociedade com o segmento populacional constituído pelas pessoas deficientes, comprometendo-se com a construção de um sistema educacional inclusivo”.

Em conformidade com essa perspectiva, no ano de 1996, foi instaurada A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo novas diretrizes e fundamentos para a educação brasileira. Nesse cenário, a nova designação de “Necessidades Educativas ou Educacionais Especiais” acompanhou a tendência internacional estabelecida na Declaração de Salamanca. Essa relação, mostrou-se a partir das diretrizes estabelecidas no art. 59 da referida lei.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 40).

Como forma de continuidade à perspectiva de adequação do sistema educacional para atendimento à educação especial, no ano de 2002, foi instaurada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Em sua redação, este documento define que as instituições de Ensino Superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Nesse mesmo ano, a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão, determinando a garantia de formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

No ano de 2003, como forma de ampliação e valorização das práticas educacionais inclusivas voltadas aos discentes cegos e com baixa visão, foi instaurada a Portaria nº 2.678/02, que aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2003).

Outro significativo avanço rumo à otimização da educação especial no contexto da educação inclusiva, mostrou-se por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esse documento regulamentou a Lei nº 10.436/2002, que visa a inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino. Nessa perspectiva, dispõe sobre a inserção

da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, além do ensino da Libras como primeira língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa) no ensino regular.

Como forma de ampliar as possibilidades de acesso dos alunos com deficiência à rede regular de ensino, de modo a garantir a estes as devidas condições para permanência, no ano de 2009 foi instaurada a Resolução nº 4 CNE/CEB. Esse documento instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. A referida resolução destacou que esse atendimento deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico, conveniados com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2009).

Em conformidade com a continuidade das práticas inclusivas em diferentes modalidades, em 27 de dezembro de 2012, foi promulgada a Lei nº 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu art. 2º, inciso VII, a lei prevê, dentre os direitos concernentes a esse público específico, “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012, p. 1).

No objetivo de traçar ações que promovam uma educação inclusiva e de qualidade, foi promulgada em 25 de junho de 2014, a lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação-PNE 2014, o qual deve estar em vigor até 2024. Dentre outras metas destacadas no documento, a Meta 4, prevê “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014, p. 67).

Dentre as estratégias para esse fim, estão: garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de

recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola para quem recebe o benefício de prestação continuada (BRASIL, 2014).

Dentre as leis que primam pela garantia dos direitos da pessoa com deficiência, a mais recente é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146, de 6 de julho de 2015). O capítulo IV deste documento dispõe sobre o direito à educação. Em seu Art. 27, descreve 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. 7).

De acordo com essa perspectiva, o Art. 28 da LBI, destaca que o poder público é responsável por criar, desenvolver, estimular, acompanhar e avaliar os sistemas educacionais inclusivos, além de disponibilizar recursos que garantam o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência. Segundo o mesmo artigo, também compete ao poder público, oferecer educação bilíngue aos alunos surdos, fornecer programas de formação inicial e formação continuada voltados ao AEE, ao ensino de Libras e ao Sistema Braille, além do uso de Tecnologias Assistivas para promover a autonomia e a plena participação do aluno com as diversas situações da vida escolar e social (BRASIL, 2015)

Ao analisarmos a legislação vigente e suas implicações em torno da educação inclusiva, percebemos claramente que os avanços são inegáveis. Todavia, as políticas desenvolvidas para e na diversidade, ainda são permeadas por questões de ordem prática, dentre outras: escolas desprovidas tanto de estrutura física quanto de recursos humanos adaptados; currículos inadequados; e, professores sem a devida formação para uma educação de fato inclusiva e transformadora.

A educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. Ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças. Por isso, não se constrói a diversidade por uma via de mão única; ao contrário, vislumbrar uma sociedade mais inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil e da família envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana (REIS, 2013, p. 68).

Portanto, para que a escola regular possa acolher todos num mesmo espaço e a diversidade passe a ser vista e trabalhada sob uma nova ótica, é indispensável que os processos dessa natureza estejam pautados no respeito, na criatividade e no acolhimento à diversidade, tanto por parte do poder público quanto dos educadores e da sociedade como um todo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após apresentarmos o percurso histórico relativo à trajetória das pessoas com deficiência, bem como o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à educação especial, a fim de compreendermos de que maneira estes fatores se configuram na atual sociedade, expomos breves reflexões em relação aos padrões sociais vigentes e suas implicações no contexto apresentado.

Notadamente, vivemos em uma sociedade capitalista, em que se configura uma constante luta de classes. Assim, os modos de produção, bem como a evolução tecnológica, são os principais fatores geradores das transformações de ordem política e social. Em face dessa realidade, Marx, (1973, p. 28) afirma que:

[...] na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência

social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.

A citação proposta nos leva a considerar que, o fato da presença de uma determinada deficiência apresentar características “destoantes” dos padrões homogeneizadores impostos pela sociedade capitalista, pode acabar por reduzir significativamente, as possibilidades de ascensão intelectual e social dos indivíduos com deficiência.

No entanto, a sociedade que não observa o outro, o diferente, enfim, que não respeita a diversidade, cria estereótipo que nos leva a preconceitos e discriminações que prejudicam os próprios membros do grupo dominante e aos outros, às vezes de uma maneira brutal, piorando a qualidade de vida em sociedade, reduzindo nossas oportunidades, diminuindo as nossas chances de realização como humanidade a caminho de um futuro cheio de incertezas, porém cheio de possibilidades para nele nos realizarmos (COSTA, 2009, p. 100).

A presente reflexão nos leva a compreender que, só teremos de fato uma sociedade inclusiva, quando os processos educativos estiverem voltados a ações que promovam a diversidade para além do discurso, num movimento que privilegie as vivências enquanto oportunidades de aprender com o diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esta pesquisa, consideramos ter sido uma experiência extremamente válida, visto que nos permitiu perceber a necessidade de que o acesso à educação seja estendido à todos os indivíduos, sem que este se condicione à existência de uma possível deficiência.

Por meio de retomada histórica é possível perceber que, nos dias atuais, encontramos avanços significativos relacionados à educação especial no Brasil. Dentre tais avanços, a criação de políticas públicas pautadas na ascensão social e

intelectual desse público específico, bem como na instauração de diretrizes que norteiam as ações pedagógicas voltadas à esse fim.

Contudo, o atual cenário educacional revela que o cumprimento efetivo dessas diretrizes, ainda esbarra na carência de ações capazes de abarcar esse fim, dentre estas: a oferta de processos contínuos de formação destinados à atuação docente; A criação e ampliação de programas que promovam a conscientização da sociedade, no sentido de compreender as práticas inclusivas como o ponto de partida para a ocorrência de mudanças atitudinais.

Essas questões nos levam a conceber que, ainda que sejam indiscutíveis os avanços relativos à educação especial, lamentavelmente, ainda não podemos afirmar que vivemos em uma sociedade de fato inclusiva. Para tanto, é preciso reconhecer as práticas de alteridade e o acolhimento à diversidade, entendendo que estas devem sobrepor-se a ações preconceituosas que, por vezes, acabam por impedir a ocorrência de um aprendizado mútuo, bem como o fortalecimento de práticas que promovam a justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

Brasil. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONSELHO PLENO. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf - Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da república. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa com deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília-DF, 1999.

BRASIL. Congresso nacional. **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.

BRASIL. Ministério da educação. **Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em:
<https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002> – Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Congresso nacional. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília-DF, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf - Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Congresso nacional. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília-DF, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência e dá outras providências. Brasília-DF, 2015.

CORREIA, L. M. (1997). **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

COSTA, V. B. DA C. **A Prática Social da Convivência Escolar entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docente: O Estreito caminho em Direção à Inclusão**. [s.l.] Universidade Federal de São Carlos, 2009.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer**. São Paulo, Summus, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MELO, Ricardo. O ampliador de ideias. **6 leitores de tela para seu computador**. 2017. Disponível em: <http://oampliadordeideias.com.br/6-leitores-de-tela-para-seu-computador/>. Acesso em: 15 de março de 2019.

REIS, Marlene B. de Freitas. **Educação Inclusiva**: limites e perspectivas. Goiânia: Descubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Política Pública, **Diversidade e Formação Docente**: uma interface possível. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

SANTOS, Lilian Cristina dos. **A inclusão da pessoa cega em cursos a distância, mediada por recursos de Tecnologia Assistiva**: uma proposta de design instrucional. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT). Anápolis: Universidade Estadual de Goiás (UEG), 2019.

SILVA, Byanca Teles e REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A inclusão na rede regular de ensino fundamental: um olhar para o atendimento educacional especializado. In: Semana de Integração de Pedagogia e Letras. 2016, Inhumas. **Anais da V Semana de Integração: Pedagogia e Letras – Interdisciplinaridade na educação**: redimensionando práticas pedagógicas. 2016. p. 618 – 624.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Um olhar sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação**. v. XI, n. 11, p. 55-74, 2008.

CAPÍTULO 8

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Eliane Veiza Cabral da Costa
Mauro Gomes da Costa*

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eliane Veiga Cabral da Costa

Pedagogia pela Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM). Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Mestrado em andamento em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA)-AM. Bolsista FAPEAM. Email: elianeveiga2021@gmail.com.

Mauro Gomes da Costa

Professor orientador. Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas- (PPGEEC-UEA) AM. Email: mcosta@uea.edu.br.

Resumo: A educação dos surdos é uma conquista de direitos da comunidade surda voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades do educando. Esse fazer pedagógico preocupa-se em abrir caminhos para intercâmbio de ideias e sensibilizar a sociedade em relação às necessidades educacionais com base a uma educação que respeita a diferença através da difusão da Língua Brasileira de Sinais no ensino remoto. O trabalho objetiva compreender as possibilidades da educação dos surdos na perspectiva da educação inclusiva no ensino remoto. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e descritiva. Participaram 04 professoras da SEMED-Manaus, da 3º fase EJA/ Especial. Os resultados indicam a falta estrutural de condições de trabalho dos professores a fim de atendam esses alunos. As conclusões apontam para a necessidade do aluno surdo ter a garantia e acesso a uma metodologia de ensino que atenda às necessidades bilíngues no ensino remoto.

Palavras-chave: Alunos surdos. Ensino remoto. Educação inclusiva.

Abstract: The education of the deaf is a conquest of rights of the deaf community focused on the development of skills and abilities of the learner. This pedagogical work is concerned with opening paths for the exchange of ideas and sensitize society to the educational needs based on an education that respects the difference through the dissemination of Brazilian Sign Language in remote education. The work aims to understand the possibilities of deaf education from the perspective of inclusive education in remote education. The research presents a qualitative and descriptive approach. Participated 04 teachers of SEMED-Manaus, 3rd phase of EJA / Special. The results indicate a structural lack of working conditions for teachers in order to serve

these students. The conclusions point to the need for the deaf student to have the guarantee and access to a teaching methodology that meets the bilingual needs in remote education.

Keywords: Deaf students. Remote education. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A escola como instituição social precisa estar atenta às necessidades e às limitações de cada educando com/sem deficiência, principalmente no momento de isolamento social por causa da Covid-19, o qual abalou o mundo inteiro e ainda continua presente no Brasil com uma nova variante (SILVA et al., 2020). As escolas foram impactadas com a mudança de rotina pedagógica e metodológica implantada pela pandemia em relação ao ensino e aprendizagem, principalmente com a retomada das aulas através do ensino remoto, para que a inclusão dos alunos surdos ocorra, são necessárias adaptações curriculares e a garantia de direitos de uma escola para todos (ALMEIDA, 2001). As escolas devem buscar alternativas pedagógicas diferenciadas que possam atender o estudante surdo, a partir da valorização da Língua Brasileira de Sinais/Libras no âmbito escolar e familiar para sanar as dificuldades de ensino e aprendizagem desse aluno (ARANHA, 2004), ao adentra o ambiente familiar na pandemia.

A educação inclusiva apresenta um caminho para subsidiar a reflexão sobre a educação do educando surdo através de uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar: a língua de sinais, sendo a língua natural e a língua escrita (QUADROS, 2005). Essa proposta não pode ser excludente, em tempos de pandemia, mas deve estar comprometida com uma educação democrática e inclusiva, em consonância com a ideia de proposta bilíngue.

A língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos é uma garantia de que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos (LACERDA, 2000). A comunicação dos surdos deveria atender suas necessidades particulares e assim ser primordial no ensino remoto e na interação da família com a escola. O objetivo da pesquisa é compreender as possibilidades da educação dos surdos na perspectiva da educação inclusiva no ensino remoto.

Assim, é possível assumir um compromisso com a prática pedagógica através da realidade dos discentes surdos, ampliando seus conhecimentos e possibilitando a interação da comunidade surda por meio da valorização da Libras no ensino remoto.

METODOLOGIA

Para relatar a pesquisa, usamos a abordagem “qualitativa descritiva onde a pesquisa empírica é apresentada por meio da vivência e da análise de um fato ou fenômeno” (MARCONI e LAKATOS, 2017, p. 204). Abordamos a importância da inclusão do aluno surdo no ensino remoto e valorização da Língua de Sinais nesse novo contexto educacional de pandemia, com enfoque na pesquisa na descrição e análise das metodologias adotadas por 04 professoras para adaptar as atividades em Libras (OLIVEIRA, 2018). Nessa perspectiva, o trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa participante do diálogo com 04 professores sobre o ensino remoto.

Um dos instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados foi o aplicativo *WhatsApp*, o qual permitiu a participação e a interação dos professores em um diálogo (FELICIANO, 2016), por meio de chamada de uma vídeo com duração de aproximadamente 2 horas e 30 minutos. O diálogo foi norteado por um roteiro de perguntas, tais como: *1. Qual é o recurso tecnológico utilizado pelos professores para interagir com os alunos surdos no ensino remoto? 2. O programa “Aula em casa” atende as necessidades educacionais dos alunos surdos com atividades em LIBRAS? 3. Há a inclusão do aluno surdo no ensino remoto?*

Os participantes foram 04 professores de uma escola pública localizada na cidade de Manaus, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da 3ª fase Educação de Jovens e Adultos (EJA), os quais participaram espontaneamente do diálogo para discutir como realizar a inclusão do aluno surdo no ensino remoto. No ensino remoto, os professores e os alunos não ocupam o espaço físico escolar, mas as aulas são síncronas através do ambiente virtual (ARRUDA, 2020), numa perspectiva de criar estratégias para estabelecer um diálogo entre o professor e o aluno surdo nas atividades diversificadas no ensino remoto a partir da sua inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino remoto permitiu a utilização de aparatos tecnológicos e principalmente o uso do celular, através do aplicativo do *WhatsApp*, como ferramenta nesse processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. O diálogo com os professores foi realizado em três etapas distintas:

Primeira etapa: na opinião dos professores, o aplicativo do *WhatsApp* é o único recurso tecnológico que os alunos têm para acompanhar as aulas remotas. Assim, os professores concluíram que o importante é utilizá-lo como recurso pedagógico (COSTA, 2007), já que os alunos possuem essa ferramenta e a utilizam no seu cotidiano de interação com os colegas da turma.

Segunda etapa: dando continuidade ao diálogo, um dos desafios apresentados pelos professores foi em relação às atividades enviadas pelo programa Aula em Casa, da SEDUC, com a parceira da SEMED, a qual é transmitido pelos seguintes canais de TV: Encontro das águas, nos canais 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5 podendo ser acessados pelo site <http://www.aulaemcasa.am.gov.br/>, e no Youtube, cujo acesso ao link de cadastro é <https://bit.ly/You Tube canal4>. Outro desafio para incluir esse o aluno com surdez no ensino remoto é o fato de que as atividades disponibilizadas para o professor não são cedidas em Libras para esses alunos, assim, o professor passa a ter a responsabilidade exclusiva de assegurar o acesso aos conteúdos escolares oficiais pelos alunos surdos. E para que isso ocorra, trona-se indispensável a adaptação de seu método de ensino a uma maneira que vise a facilitação do desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos igualmente (ZANATA, 2004). Enfim, as atividades são adaptadas pelos professores.

Terceira etapa: como os professores entendem a inclusão dos alunos surdos no ensino remoto? De acordo com as falas desses profissionais, percebe-se que a inclusão é um processo lento e que não há inclusão por vários motivos. Dentre esses motivos, foi mencionado a participação da família que não sabe Libras, pois o aluno precisa do mediador (VYGOTSKY, 1988). Outro fator apontado, a falta do aparelho celular e por não ter internet prejudicando assim o processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

O trabalho apresenta subsídios que sustentam que não há a inclusão satisfatória dos alunos surdos no ensino remoto no Estado do Amazonas na cidade

de Manaus. Apesar dos profissionais serem qualificados na área da educação especial ou/e Libras, a pandemia exclui os alunos surdos, não só por serem falantes de uma língua de sinais, mas também pelas questões socioeconômicas que as famílias se encontram no momento de isolamento social, pelo número de pessoas desempregadas na família, por não ter condições de acesso à internet de qualidade, pela falta de celular próprio. Outro ponto de importância, é o desinteresse dos familiares em não aprender Libras, utilizam gestos para se comunicar com o deficiente auditivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. C. de. **Deficiência auditiva**: como evitar e cuidar. São Paulo: Editora Atheneu, 2001.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva**: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de educação a distância**. v. 7, n. 1. 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso: 31 de mar. 2021.

COSTA, I. **Novas Tecnologias**. Desafios E Perspectivas Na Educação. 1º Ed. Clube dos Autores 2011.

FELICIANO. L. A dos S. O uso do Whatsapp como ferramenta pedagógica. XVIII **Encontro Nacional de Geógrafos**. A construção do Brasil: geografia ação política e democracia. São Luís: MA, 2016. Disponível em: http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf Acesso em 02 de abril de 2021.

LACERDA, C. B. F. de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 50, 2000a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf> Acesso em: 19 de jan. 2021.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: SEESP, 2005.

SILVA, A.W. C., et al. Perfil epidemiológico e determinante social do COVID-19 em Macapá, Amapá, Amazônia, Brasil. **Revista Interdisciplinar Núcleo do conhecimento**, p.1-33, 2020. DOI:

10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/saude/covid-19-em-macapa, 2020.

Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/covid-19-em-macapa> Acesso em: 30 de mar. 2021.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo; Martins Fontes, 1988.

ZANATA, E. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. [Tese de Doutorado], Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185052> Acesso: 08 de mar. 2021.

CAPÍTULO 9

PERSPECTIVAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: REFLEXÕES A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Guibison da Silva Cruz

Rodrigo Furtado Costa

Delmaci Souza da Silva

Ronilda Nunes da Silva

Sirleide Maria de Souza Custódio Barbosa

Natália Sandra Santos

Carolini Rodrigues Grotto Souza

Keiliane Lopes Correa

Júlia Rodrigues Nunes Café

Magna Aparecida da Silva Mator

PERSPECTIVAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: REFLEXÕES A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS¹¹

Guibison da Silva Cruz

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). É Licenciado em Educação Física, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA). É Bacharel em Educação Física, pelo Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada (UNIBTA). Possui pós-graduação em Cinesiologia e Treinamento Físico (2021), pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Possui experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, História da Educação Física no Brasil e Treinamento Desportivo, e também pesquisa no campo do currículo e cultura. Integra o Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSus), da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA), sob a coordenação do Professor doutor Hugo Heleno Camilo Costa.

Rodrigo Furtado Costa

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Graduado em Ciências Sociais, pela Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara (UNESP). Especialista em Gestão e Exercício da Docência no Ensino Superior, pela Faculdade do Noroeste de Minas. Foi professor da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Frutal (UEMG), entre 2004 e 2016, e Subchefe do Dpto. de Ciências Humanas/DCH (jul.2015-set. 2016); do IFMT, Campus Primavera do Leste (2018-2020). Atuou também em outras IES's dos estados de Minas Gerais (Frutal, Iturama) e de São Paulo (Barretos, S. J. do Rio Preto). Tem experiência nos Ensinos Fundamental e Médio tanto na Rede Pública Estadual (SEE-MG, SEDUC-MT), quanto na Rede

¹¹ Este trabalho foi apresentado no Congresso de Pesquisa em Educação (CONPEDUC), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, tendo sido revisado e ampliado para compor esta obra.

Privada (Sistemas Objetivo, Anglo, COC, Positivo, SETA). Atua nas áreas de Ciências Sociais e Educação com ênfase em temáticas da Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Pedagogia, Filosofia e História. Atualmente é Professor efetivo da SEDUC-MT.

Delmaci Souza da Silva

Graduanda em Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA). Produz pesquisas no campo do currículo, cultura e identidades. Integra o Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSus), da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA), sob a coordenação do Professor doutor Hugo Heleno Camilo Costa.

Ronilda Nunes da Silva

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduada em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis (UFMT/CUR). Pós-graduada em Psicopedagogia, pela UNIRONDON. Professora da Rede Estadual de Mato Grosso, desde 1987.

Sirleide Maria de Souza Custódio Barbosa

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Ciências Contábeis, pelas Faculdades Integradas do Tapajós. Possui Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Atualmente, é coordenadora pedagógica (Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste-MT) e professora locada no município de Primavera do Leste.

Natália Sandra Santos

Graduanda em Licenciatura em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA).

Carolini Rodrigues Groto Souza

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis (UFMT/CUR). Pós-graduada em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

Keiliane Lopes Correa

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis (UFMT/CUR). Licenciada em Letras - Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, pela mesma Universidade. Pós-graduada em Língua Portuguesa - Articulação teoria-prática: língua, gramática, texto, também pela mesma Universidade.

Júlia Rodrigues Nunes Café

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Possui graduação em Letras, pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). Pós-graduada em Estudos Linguísticos e Literários (FACE). Experiência na área de Produção Textual. Especialização em Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica: Ênfase em Educação Especial e Inclusiva, Faculdade Montenegro (FAM). Pós-graduada em Políticas Públicas, Inclusão e a Assistência Social: Ênfase em Direitos e Competências Profissionais (FAM). Pós-graduada em Docência do Ensino Superior: Ênfase em A Universidade no Contexto Atual (FAM). Coordenou o Centro

Universitário Internacional (UNINTER), na cidade de Valença-BA. Possui Formação complementar no Programa Especial de Formação de Docente Habilitação na área de Pedagogia, pela Faculdade Integrada de Araguatins. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atualmente, é Professora efetiva da Rede Estadual de Mato Grosso.

Magna Aparecida da Silva Matos

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás. Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior Albert Einstein. É pós-graduada em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais pela Faculdade Futura. É integrante do grupo de Pesquisa Investigação do programa FormEduc (PPGEdu/UFR). Atualmente é docente pedagoga efetiva da rede Estadual de Educa o do Estado de Mato Grosso (SEDUC), no município de Primavera do Leste, lotada na Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana.

RESUMO

O presente texto tem o objetivo de discutir os processos e rela es que circundam a Educa o brasileira focalizando o campo da Educa o Especial. O estudo aponta que os avanços sobre os direitos   Educa o surgem historicamente através de lutas e transforma es de condi es de vida, sendo resultado de debates e reflexões filosóficas e políticas. No Brasil, somente na década de 1990   que se assegura aos estudantes com deficiência o direito de frequentar institui es escolares em todos os níveis de ensino. Entre idas e vindas no percurso histórico da Educa o brasileira, no qual destacaram-se segrega o, institucionaliza o e integra o das pessoas com deficiência, observam-se avanços quanto   constitui o de políticas públicas para a Educa o Especial, na perspectiva inclusiva. No entanto, por conta de reformas políticas, há um estado de retrocesso em rela o aos direitos precariamente garantidos no passado. Dentre os documentos reformistas, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que   um documento normativo homologado, em sua última versão, no ano de 2018. O documento retrata a dicotomia entre Educa o Especial e Educa o Regular, tendo a Educa o Especial perdido seu espaço de concep es, orienta es e práticas. A BNCC em curso reduz a Educa o Especial às cinzas, em que se denota o desprezo às necessidades das pessoas deficientes e a ausência de aten o a esse público que, assim como outros grupos, tem direito   Educa o. Concluímos que a força do avanço do neoliberalismo, no Brasil, tem influência direta no processo de precariza o da Educa o Especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. BNCC. Políticas Curriculares.

ABSTRACT

This text aims to discuss the processes and relationships that surround Brazilian Education focusing on Special Education. The study points out that advances on the rights to Education have historically arisen through struggles and transformations in living conditions, resulting from debates and philosophical and political reflections. In Brazil, it was only in the 1990s that students with disabilities were assured the right to attend school institutions at all levels of education. Between comings and goings in the historical path of Brazilian Education, in which segregation, institutionalization and integration of people with disabilities stood out, advances can be observed regarding the constitution of public policies for Special Education, in an inclusive perspective. However, due to political reforms, there is a state of retreat in relation to precariously guaranteed rights in the past. Among the reformist documents, we have the Common National Curriculum Base (BNCC), which is a normative document approved, in its latest version, in 2018. The document portrays the dichotomy between Special Education and Regular Education, with Special Education having lost its space for conceptions, guidelines and practices. The ongoing BNCC reduces Special Education to ashes. Hence the contempt for the needs of people with disabilities and the lack of attention to this public that, like other publics, has the right to education. We conclude that the strength of neoliberalism in Brazil has a direct influence on the process of precariousness of Special Education.

Keywords: Special Education. Inclusion. BNCC. Curriculum Policies.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Sousa Santos

Introdução

A problemática que envolve a inclusão, num contexto de diversidades, vem sendo ponto de debates, segundo Martins, Giroto, Souza (2013). Esses debates levam em consideração o reconhecimento e respeito aos princípios da igualdade e equidade. Nesse contexto, as *diferenças* são ponto de partida para a criação/reelaboração de leis e políticas públicas “[...] que garantam o pleno acesso de todos aos bens econômicos, sociais e culturais produzidos pela humanidade” (p. 11). Sendo assim, “a visão da escola inclusiva impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças” (FREITAS, 2004, p. 28). Entretanto, esses

dispositivos legais não fornecem a garantia de uma Educação para todos, nem asseguram uma sociedade que abrace a diversidade. Desse modo, o paradigma da inclusão ainda perdura (MARTINS; GIROTO; SOUZA, 2013).

A importância das discussões em torno das relações históricas entre deficiência e direitos humanos, no contexto social-econômico, traz à tona o campo de disputas em que se inserem os direitos à vida e à Educação das pessoas consideradas, até hoje, anormais ou incapazes.

A questão dos direitos humanos traz uma percepção muitas vezes equivocada, cuja base está no senso comum. Cabe, de certa forma, entender que o Estado nacional age politicamente na elaboração de uma agenda permeada de valores que vão definir o escopo desses direitos. Por outro lado, definir o que será ou quais serão os objetos jurídicos consagrados como direitos humanos gera disputas, e como o currículo é influenciado por políticas públicas governamentais (ou seja, estaduais, embora existam norteamentos através de legislação federal), a Educação Especial passa a ser objeto de disputas tanto no âmbito da política pública estadual voltada para o currículo, quanto dos temas norteadores dos direitos humanos que podem (ou não) ser positivados. Nesse sentido,

Os chamados 'Direitos Humanos' (DH's) tratam na sua acepção da 'dignidade da pessoa humana'. A literatura concernente ao tema, do Direito à Filosofia, passando pela Sociologia e História, mostra-nos que ambos – o direito e a dignidade –, mudam de sentido no tempo e nos lugares. Sua noção no Ocidente é diferente da percepção no Oriente. Há diversidades etnoraciais, culturais, religiosas etc. peculiares à sua dinâmica cultural. No plano jurídico, os DH's tratam da 'tutela da vida'. Nesse sentido, os 'direitos fundamentais' são a base sobre a qual se estrutura sua noção principal. Esses direitos são os DH's reconhecidos pelo Estado nacional. Mas observemos que não são todos os direitos. São aqueles que foram incorporados no ordenamento jurídico variando de Estado [nacional] para Estado [nacional]. A partir disso, entendeu-se que no âmbito desses direitos a tutela da dignidade humana é a possibilidade do indivíduo de se desenvolver, desabrochar-se. E para isso, cada Estado escolhe aqueles DH's que serão fundamentais (positivados) e reconhecidos. Esses Direitos, quando são escritos e consagrados, não representam todos os valores universais. Eles, ao serem escritos, já "nascem" truncados, excludentes, representantes dos valores e interesses de setores hegemônicos dominantes (masculino, eurocêntrico, ariano, branco, europeu, capitalista) como se fossem válidos para toda a humanidade. A sua noção e efetivação são interessantes do ponto de vista da conquista de direitos e norteamento de um modelo civilizacional. É um avanço, mas temos que olhá-lo com crítica, já que "nascem" parciais. Essa é uma questão conceitual e que precisa constantemente ser verificada (COSTA, 2021).

Vejamos que a relação na história entre deficiência e o campo dos direitos se estabelece na parcialidade traduzida em política pública deficitária. Diante disso,

nosso objetivo é discutir os processos e relações que circundam a Educação brasileira com perspectivas à Educação Especial. Como foco de análise lançamos mão da BNCC por ser o documento regulatório mais recente no campo das políticas de currículo.

Para o escopo da pesquisa, utilizamo-nos da abordagem qualitativa como base metodológica. Para tanto, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Além disso, selecionamos a BNCC como fonte primária para uma análise documental referente ao objeto analisado.

A análise traz, em um primeiro momento, uma breve contextualização histórica acerca da Inclusão Educacional no mundo e, posterior a isso, apresentamos o processo de instituição da Educação Inclusiva no Brasil. Por fim, discutimos, à luz de teóricos da Educação e das políticas educacionais, as reformas curriculares e o lugar da Educação Especial no currículo nacional.

Breve contexto histórico a respeito da Inclusão Educacional

Somente com o advento da Revolução Industrial, ao longo da segunda metade do século XVIII e início do XIX, foi que houve o interesse em estruturar sistemas de Educação inclusivos, de modo que a força de trabalho pudesse ser estabelecida. Antes desse momento histórico, as pessoas com qualquer tipo de deficiência ou superdotação eram deixadas à margem da sociedade, isto é, excluídas. Assim, no contexto da necessidade de mão de obra produtiva surgiram políticas públicas voltadas para a Educação dos deficientes que poderiam ter um potencial produtivo nas indústrias (MAZZOTTA, 1999).

Apesar de certa atenção dada ao público deficiente, desde o início do período fabril, foi a partir da criação da ONU, em 1948, e da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que os direitos à vida e à Educação ganharam força. No Brasil, a iniciativa em relação à Educação e ao Ensino dos deficientes iniciou-se no século XIX¹², sendo

¹² Os primeiros marcos históricos de atendimento às diferenças foram as instituições para o atendimento de cegos, surdos e pessoas com deficiência intelectual e física. No Brasil Império (1822-1889), foram criados “[...] o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro” (BRASIL, 2008, p. 14).

incluída na política educacional brasileira somente na década de 50 do século XX (MAZZOTTA, 1999).

A Declaração de Salamanca¹³ fortaleceu o movimento de lutas contra a exclusão dos deficientes. Dessa forma, a Constituição Brasileira, de 1988, versa sobre direitos das pessoas com deficiência em diversos artigos, sendo considerada um marco (DICHER; TREVISAM, 2014).

A Educação Inclusiva no Brasil

No contexto educacional brasileiro, a Educação Inclusiva tem suas bases firmadas a partir da implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN's). A última e vigente LDBEN, nº 9.394, de 1996, garante, em seu Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar –, Artigo 4º, Inciso III:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 2).

A partir dos direitos garantidos através das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, outras leis, programas e diretrizes foram criadas para ampliar o atendimento especializado. A seguir, apresentamos um quadro que mostra os programas e leis criados nas últimas décadas voltados para a inclusão de pessoas com deficiência.

Quadro 1 – Programas e leis criados nas últimas décadas no Brasil.

<i>Lei/Programa</i>	<i>Ano de criação</i>
Lei das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica.	2001
Programa de Educação Inclusiva e direito à diversidade, do MEC.	2003
Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).	2005
Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).	2006
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI).	2008

¹³ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.	2009
Alterações na LDBEN nº 9.394/96, por meio da Lei n.º 12.796.	2013
Novo Plano Nacional de Educação.	2014
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	2015

Fonte: os autores.

De acordo com Kassar, Rebello e Oliveira (2019), após a conclusão do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, houve uma série de mudanças no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação – MEC, e na Diretoria de Políticas de Educação Especial.

Segundo Garcia e Favero (2020), a aprovação de um conjunto de leis, após o *impeachment*, denota um retrocesso dos direitos à Educação. Dentre elas, destacamos:

A Emenda Constitucional nº 95/2016, que restringe os gastos públicos; [...] a Lei nº 13.415/2017, a chamada *Reforma do Ensino Médio*, que aprofunda as desigualdades educacionais e mercantiliza a Educação Básica; além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] (GARCIA; FAVERO, 2020, p. 21).

As repentinas mudanças, ocorridas com a saída da presidenta, deram início a uma nova administração das políticas públicas que indicaram “[...] o fortalecimento de grupos privados de educação especial” (KASSAR; REBELLO; OLIVEIRA, 2019, p. 13).

As reformas educacionais, o direito à Educação e o lugar da Educação Especial

O Currículo, nas últimas décadas, vem assumindo centralidade nas políticas educacionais. Diante do processo de globalização econômica, as mudanças nas políticas curriculares ganham destaque (LOPES, 2004). Atualmente, o campo educacional tem sofrido reformas por meio de documentos e leis que garantem um currículo nacional como referência com a pretensão de garantir uma “Educação de qualidade”.

A BNCC é parte do projeto de reformas do ensino brasileiro. Sua elaboração começou no ano de 2015 e sua versão final se deu em 2018. E qual é o lugar da Educação Especial na BNCC? Como o documento aborda o currículo pensado a partir

das diferenças? O documento, em seu título *Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade*, defende a diversidade de culturas e a elaboração de currículos e propostas didático-pedagógicas “[...] que considerem as *necessidades*, as *possibilidades* e os interesses dos estudantes, assim como suas *identidades linguísticas, étnicas e culturais* (BRASIL, 2018, p. 15, grifo nosso).

O documento ainda destaca:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a *igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas*. Essa *igualdade* deve valer também para as *oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza* (BRASIL, 2018, p. 15, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a BNCC se caracteriza como um documento prescritivo/normativo, que tem como ponto central “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (BRASIL, 2018, p. 7), desconsiderando, portanto, as condições de aprendizagem diversas existentes em todo o país, bem como a diversidade cultural e as diferenças. Dessa maneira, temos um “[...] padrão cultural socialmente legitimado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185), em curso.

Ao tratar de equidade, ainda no mesmo título, o documento sugere a superação das desigualdades educacionais. O trabalho das redes de ensino, segundo a BNCC, deve se voltar para a equidade pressupondo que há diferenças nas necessidades de cada estudante. A análise de Ferreira, Moreira, Volsi (2020, p. 20) mostra que o documento

[...] não vincula as origens das diferenças socioeconômicas às relações sociais capitalistas antagônicas e contraditórias, o que permite ao documento atribuir à própria educação/escola a responsabilidade pelo combate ou aprofundamento das desigualdades educacionais, econômicas e sociais.

A BNCC ainda traz:

De forma particular, *um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos* – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. *Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas*

e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018, p. 15-16, grifo nosso).

Percebemos, neste trecho, menção ao compromisso com os alunos com deficiência, de acordo com as determinações da Lei que trata da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). No entanto, não fica explícito um tratamento voltado especificamente para a Educação Especial. Apesar de declarar que a Educação se compromete com a “[...] formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16), a Base deixou de lado os sujeitos que necessitam de atendimento educacional especializado. Deixou de lado o direito à aprendizagem escolar, à Educação. Deixou de lado a diferença.

Nesse cenário, a globalização econômica incide sobre as transformações das políticas públicas educacionais. A ausência de atenção à Educação Especial comprova tal tese e é prova do controle capitalista. Para Silva (2017), essa globalização colonial capitalista se dá pelo avanço da mundialização do neoliberalismo. Segundo a autora, os objetivos do capital têm “[...] reduzido o papel social dos Estados nacionais e suprimindo a liberdade dos cidadãos sobre as decisões que implicam nos rumos de suas próprias vidas e de seus países” (p. 40).

Como bem destaca Garcia (2017, p. 40):

[...] podemos pensar que a articulação da educação especial à escola de educação básica se realiza em uma conjuntura na qual a privatização, o tecnicismo, a precarização e intensificação do trabalho docente, a avaliação da qualidade pelo ranqueamento do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais com inspiração na teoria do capital humano visando preparar para o trabalho simples, constituem o espírito da formação escolar.

Segundo análises de Stephen Ball (2014), o papel desenvolvido pelas empresas de filantropia, os empreendimentos educacionais, as políticas educacionais e as novas formas de governo em rede, acarretam implicações na constituição de políticas educacionais e implicações frente à democracia, desigualdades sociais e à prática da Educação. Dessa forma, o “discurso e as políticas de inclusão social não podem ser desvinculados da contradição fundamental da relação social entre capital e trabalho que sustenta o capitalismo” (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020, p. 23).

De acordo com Lopes (2019), as modificações curriculares propostas pelo Ministério da Educação e Secretarias de Educação, nas últimas décadas, têm evidenciado uma espécie de flexibilidade do currículo que está intimamente ligada “[...] à inovação e à maior adequação à contemporaneidade do social” (p. 62). Assim,

[...] com a reestruturação produtiva e a necessidade de se formar mão de obra adaptável aos modelos de produção, a escola exerce a função de moldar os sujeitos aos diferentes níveis de exigências do mercado de trabalho, o que, de certa forma, converge para a abordagem do capital humano sobre a educação (VAZ, 2017, p. 86).

As análises de Ferreira, Moreira, Volsi (2020) mostram que o sistema capitalista reestruturou suas políticas, e, dessa maneira, vem minimizando o poder do Estado frente à garantia dos direitos sociais. Partindo desse pressuposto, denota-se que a responsabilidade de elaboração e execução de políticas públicas ficam a cargo do setor privado. Portanto,

Nesse cenário, o pacote de ajustes para as políticas públicas orienta-se para a privatização, a focalização e a descentralização pautado em um modelo gerencial de Estado e de sociedade regulado pelos princípios do mercado (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020, p. 24).

A BNCC defende um ideal cujo discurso se volta ao respeito das diferenças, preservação da dignidade humana e o exercício da cidadania por meio do desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar. Entretanto, tal operacionalização emerge através das regras de mercado (GARCIA, 2004). Nesse sentido, diante do debate entre inclusão e exclusão, a “[...] Educação Especial na Educação básica, nesses termos, constitui-se em uma proposição de administração das desigualdades educacionais e não de sua superação” (GARCIA, 2004, p. 189). Para Alves (2019, p. 28-29), a compreensão da diversidade, frente à uma visão universalista,

[...] resulta no mascaramento das desigualdades, no apaziguamento da diversidade e, conseqüentemente, na prevalência dos interesses dos grupos dominantes. Os grupos coletivos diversos, nessa perspectiva, são oprimidos e levados a se adequarem ao modelo etnocêntrico e hegemônico, tido como parâmetro a ser seguido por todos.

Esse mascaramento das desigualdades, desenvolvido por meio dos grupos financeiros, acaba por suprimir o direito à Educação outrora garantido precariamente. Todo e qualquer cidadão que necessita de atendimento diferenciado, visando oportunizar o processo de aprendizagem e formação, deveria ter a garantia de seu

espaço e permanência na escola. Concordamos com Jesus, Almeida, Santos (2021) na defesa de que o processo de inclusão das pessoas com deficiência, no âmbito educacional e social, deve ocorrer a partir de uma educação política e emancipatória.

Algumas considerações

A partir das discussões tecidas até aqui temos um panorama geral sobre a construção/implementação de políticas públicas, no campo educacional brasileiro, voltadas para a Educação Especial. Vimos que a questão das desigualdades educacionais vem sendo discutida a partir do discurso sobre diversidade e equidade. Entretanto, tal discurso sempre esteve vinculado aos ditames do mercado e, nesse contexto, a BNCC, com seu falso discurso sobre “Educação para todos”, contribui para o desmonte da Educação Especial em todos os seus aspectos.

O retrocesso político-democrático, que hoje se mostra evidente, já estava em curso desde o início da constituição das leis relacionadas à inclusão escolar em conjunto com as políticas de financiamento. Entendemos, então, que a construção do capital humano¹⁴, produzido através das instituições de ensino, não tem mais a intenção de dispor recursos cabíveis para manter o ingresso e a permanência dos estudantes feitos da diferença, de alteridade, no ambiente escolarizado.

¹⁴ Observemos que a própria ideia de capital humano se redefine, *grosso modo*, ao se deparar com o objeto de análise envolvendo Educação Especial Inclusiva num contexto de políticas públicas sob a égide neoliberal. De acordo com Frigotto (2008), o conceito de capital humano foi elaborado pelo economista Theodoro Schultz, a partir da década de 50 do século passado, “face à sua perplexidade ante os fatos de que os conceitos por ele utilizados para avaliar capital e trabalho estavam se revelando inadequados para explicar os acréscimos que vinham ocorrendo na produção. Em contrapartida [...] percebia que muitas pessoas nos Estados Unidos estavam investindo fortemente em si mesmas, que estes investimentos tinham significativa influência sobre o crescimento econômico, que o investimento básico em si mesmas era um ‘capital humano’ e que aquilo que constituía basicamente este capital era o investimento na educação. O outro elemento constitutivo do ‘capital humano’ é o investimento em saúde”. Num momento em que investir socialmente é muitas vezes entendido como *gasto* na percepção gerencialista que rege políticas governamentais, é *mister* saber que a esfera da Educação, em todos os níveis, já sofre com precários investimentos, muitas vezes se submetendo ao financiamento de entidades privadas e aos ditames performativos e que buscam eficiência e resultados (BALL, 2005) que possam ser mensurados a partir de indicadores que possibilitem apontar níveis de desenvolvimento de um país. Pelo capital humano, “países que investissem mais no fator H [capital humano] teriam a chave para sair de sua condição de subdesenvolvidos para desenvolvidos, e os indivíduos teriam maiores rendimentos futuros e ascensão social” (FRIGOTTO, 2008). Ora, se investimento em Educação já é, nesse contexto, entendido como ‘gasto’, o subcampo da Educação Especial se torna ainda mais precário diante de sua situação à margem dessas políticas. A possibilidade de um sujeito social com deficiência se tornar em um sujeito “apto aos mecanismos de reprodução” do modelo econômico e em mão de obra, é diminuída na lógica capitalista e performativa que embasa investimentos econômicos. Observemos que mesmo nessa lógica que, por si só é excludente, a exclusão se reforça quando analisamos a políticas públicas voltadas para a Educação Especial. No âmbito dessa razão instrumental, a alteridade e inclusão são meros discursos de boas intenções.

É importante destacar ainda que, apesar de focalizar a diversidade, o documento não sugere reflexões no ensino com base em uma visão inclusiva pela qual considere a perspectiva de haver estudantes com algum tipo de deficiência em sala de aula.

Nesse contexto, o estudo em questão fomenta a abertura para novas discussões frente à inclusão escolar, às reformas educacionais, ao currículo e à própria BNCC, a partir das quais oportunize reflexão de um ensino democrático e com valorização de uma Educação Especial Inclusiva que busque ser de qualidade.

Necessariamente, uma das formas de se tentar superar ou, ao menos, contrapor-se aos fatos analisados neste estudo introdutório é fazer uma leitura a partir das contradições do que se *diz* e do *como* se efetivam algumas políticas públicas governamentais voltadas para a Educação, de forma geral, e para a Educação Especial, de caráter mais específico. Por trás de todas as políticas (*policys*), as tomadas de decisões advêm de uma intencionalidade daqueles que as implementam (SECCHI, 2012). Nesse sentido, é preciso entender as concepções de Estado, de política, bem como entender a concepção de Estado dos grupos sociais e políticos que estão nos governos. Há uma intenção por trás do processo burocrático-administrativo e desvelar as questões de fundo nos ajuda a compreender, como consequência, a relação existente entre Estado, política e o projeto social que sustenta uma política educacional. Investir ou não investir na Educação Especial necessariamente deve ser uma intencionalidade relacionada a um projeto político que dialoga com uma visão de sociedade que se quer. Caracterizar os fatores de uma política governamental baseada num modelo neoliberal e que podem mudar parte da realidade da Educação Especial não basta a partir de um mero instrumento de comparação e descrição de contextos históricos dessas políticas públicas. Exige-se mais: contrapor o discurso e o projetar de políticas públicas com a sua efetiva implementação, ou seja, entender sua efetivação, seu percurso, suas vicissitudes, a forma como se implementa (ou não) numa perspectiva de totalidade, de forma dialética. É preciso fazer uma ampliação da visão histórica. Talvez possamos, então, começar a apreender um caminho que suscite alguma esperança na concretização de uma Educação Especial Inclusiva de fato. O intuito deste estudo é dar um pequeno passo nessa direção.

Referências

ALVES, E. **Concepções de Diversidade na Base Nacional Comum Curricular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande/PB, 2019.

BALL, S. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394**. Brasília/DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2008.

COSTA, R. F. Direitos Humanos e a “Questão” da Violência de Gênero. **A Tribuna – Mato Grosso**, Rondonópolis, Ano 52, n. 10.787, p. 02, 09 jul. 2021.

DICHER, M.; TREVISAM, E. A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. **Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito**. v. 23, p. 254-276, jun/jul. 2014.

FERREIRA, G.; MOREIRA, J.; VOLSI, M. Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, Volumen 7, Número 1, Enero/Marzo, 2020.

FREITAS, N. Políticas Públicas e Inclusão: análise e perspectivas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 7, p. 25-34, jan/jun. 2010.

FRIGOTTO, G. Capital Humano. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2ª ed., Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

GARCIA, R. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, R. (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis/SC: UFSC-CED-NUP, 2017.

_____. **Políticas públicas para a inclusão: uma análise a partir da Educação Especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis/SC, 2004.

_____; FAVERO, N. Educação Especial: políticas públicas no Brasil e tendências em curso. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

GIL, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JESUS, C.; ALMEIDA, C.; SANTOS, L. Práticas Pedagógicas: Educação Especial e Inclusiva. In: TEIXEIRA, R.; SKOWRONSKI, M. (Orgs.). **Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e Inclusão**. Formiga/MG: Editora MultiAtual, 2021. Volume 3.

KASSAR, M.; REBELO, A.; OLIVEIRA, R. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.** 45 (e217170), 1-19. 2019.

LOPES, A. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

_____. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, mai/ago 2004.

_____; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.

MARTINS, S.; GIROTO, C.; SOUZA, C. (Orgs.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Oficina Universitária, 2013.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 2ª ed., São Paulo: Cortez; 1999.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquema de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning. 2011.

SILVA, M. **Educação Popular, Epistemologia Transgressora e Ciência Descolonial**: reinventar o Conhecimento e a Universidade. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Teresina/PI, 2017.

VAZ, K. A Concepção de Professor na Perspectiva Inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da Política de Educação Especial no início do século XXI. In: GARCIA, R. (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis/SC: UFSC-CED- UP, 2017.

CAPÍTULO 10

**JOGOS GAMIFICADOS NO ENSINO DE
FÍSICA**

*Bárbara Adelaide Parada Equez
Maria Sônia Silva de Oliveira Veloso*

JOGOS GAMIFICADOS NO ENSINO DE FÍSICA

Bárbara Adelaide Parada Eiguez

Professora do Ensino Básico, Mestre no Ensino de Física pela Universidade Federal de Roraima, barbaraeguez44@gmail.com

Maria Sônia Silva de Oliveira Veloso

Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância – NeaD da Universidade Federal de Roraima, Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil, soniaufrr@gmail.com

Resumo: Os ensinamentos associados com jogos corroboram para uma relação positiva no processamento do ensino aprendizagem, a conexão do lúdico com educação é uma junção perfeita para aprendizagem eficaz. O presente artigo traz como objetivo fundamental da pesquisa realizada a utilização do jogo JAPEA como recurso favorável no processo de ensino e aprendizagem nos princípios da física. Onde buscou-se com esta pesquisa responder o problema: Os jogos gameficados na educação de física contribuem para uma aprendizagem positiva? As regulamentações metodológicas empregues nesta pesquisa foram qualitativas, pesquisa de campo, participante e estudo de caso. Onde os alunos envolvidos nesta pesquisa foram 15 estudantes do ensino médio, de escola pública, o JAPEA logrou efeitos positivos, incentivou a conexão do jogo com os assuntos explanados durante os ensinamentos de física. A pesquisa corroborou comprovando que os jogos educacionais gamificados associados aos ensinamentos de física pelo educador resultam em uma aprendizagem positiva e prolongada.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Física. Jogos.

Abstract: The teachings associated with games corroborate for a positive relationship in the processing of teaching and learning, the connection of play with education is a perfect junction for effective learning. This article brings as a fundamental objective of the research carried out the use of the JAPEA game as favorable resource in the teaching and learning process in the principles of physics. Where was sought with this research to answer the problem: Do gamified games in physical education contribute to positive learning? The methodological regulations used in this research were qualitative, field research, participant and case study. Where the students involved in this research were 15 high school students, from public schools, JAPEA achieved positive effects, encouraging the connection of the game with the issues explained during the physics teaching. The research corroborated by proving that gamified

educational games associated with physics teachings by the educator result in positive and prolonged learning.

Keywords: Learning. Teaching. Physics. Games.

INTRODUÇÃO

Os ensinamentos associados com jogos corroboram para uma relação positiva no processamento do ensino aprendizagem, a conexão do lúdico com educação é uma junção perfeita para aprendizagem eficaz. Na visão de Ponzetto e Souza (2016), Gamificação é uma estratégia que excita o aluno, utilizando o jogo com uma maneira de aproximar o educando para o conteúdo programado. Em outros termos gamificação não engloba simplesmente um termo, é também um método que emprega os mecanismos de jogos com a finalidade de motivar os indivíduos a solucionar problemas (PAGANINI; BOLZAN, 2019)

De acordo com Studart (2015), ainda que os jogos dominem o mundo cada vez mais, no mundo educacional estes jogos educacionais gameificados vem despontando mais e mais, colaborando no processo de ensino e aprendizagem. Outro subsídio significativo foi dado por Ponzetto e Souza (2016), que complementam que consideram a imprescindibilidade de buscar soluções para problemas de aprendizagem correlacionados a determinados conteúdos de algumas disciplinas colocando ao domínio a implementação da lógica dos jogos gamificados buscando impulsionar práticas competitivas e solidárias em busca de novas experimentações estimuladoras, amistosas e eficazes.

Segundo a Unesco (2015), enfatizam que o acelerado desenvolvimento que as tecnologias digitais vêm mostrando nestes últimos anos a relevância de que estas fazem parte do processamento educacional em todos os níveis tanto é que são consideradas como um potencial médio e imprescindível para aprimorar a qualidade educacional em diferentes áreas de conhecimento.

Sánchez e Noroño (2020), pontuam que é recomendado para os discentes de matemática ou ciências a usabilidade de simuladores, visto que é uma experimentação que vincula o conhecimento matemático com a ciência apoiado nas tecnologias digitais. Nessa contextualização percebemos que ainda que existam os

avançamentos executados nas últimas décadas, os professores da educação básica ainda possuem adversidades principalmente aqueles que ministram aulas de física de agregar a utilização de laboratórios, equipamentos e livros (ALMEIDA et al., 2020, v 8 p. 173).

De acordo com Ausebel (1980), a eventualidade para a aprendizagem significativa pode estar agregada nas atualidades ofertadas no ensino, oportunizando um aprendizado novo. Neste contexto é importante o educador buscar atualizar-se, abrir caminhos para a utilização de novas ferramentas, procurar novas estratégias de ensino, e os jogos podem ser ótimas alternativas. Pois o lúdico atrai pela simples curiosidade de conhecer e interagir com algo novo.

Neste contexto Silva et al. (2019), ressalta que na aplicação do jogo (eucaricartas), foi observado uma animação na realização da prática lúdica. O que corresponde com a literatura elegida ao justificar que seu uso na sala de aula transfigura-se em um mecanismo facilitador para atrair os estudantes a aprendizagem de conceitos científicos.

Compreendemos que a sistematização de gamificação favorece no processamento de formação dos estudantes do século XXI e demanda de atuais proposições práticas que alcancem efetivamente a sala de aula (FRAGA et al., 2021).

Neste artigo apresentamos como objetivo fundamental da pesquisa realizada a utilização do jogo JAPEA (jogo para auxiliar no processo de ensino aprendizado) como recurso favorável no processo de ensino e aprendizagem nos princípios da física. Onde buscou-se com esta pesquisa responder o problema: Os jogos educacionais gamificados na educação de física contribuem para uma aprendizagem positiva?

Silva et al. (2019) ressalta em sua pesquisa que a gamificação apresentou potencial positivo na promoção da aprendizagem ativa pelos estudantes, e que por meio dos resultados obtidos em sua pesquisa, observou que é provável determinar que a gamificação aplicada como planejamento de aprendizagem ativa foi julgada muito exitosa.

Metodologia

O JAPEA é um jogo que tem como enredo uma missão militar, onde todas as etapas do jogo o aluno tem de tentar buscar acertar os alvos. Ele teve sua aplicabilidade em duas escolas públicas na cidade de Boa Vista (RR), totalizando 45 discentes participantes.

No ano de 2019 de junho a dezembro contamos na pesquisa com 30 estudantes participantes de modo presencial, todos estes dentro dos muros escolares, participação do docente da turma, da pesquisadora em um completo laboratório de informática do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima.

Já na segunda aplicação foi no ano de 2020 de abril a maio no início da pandemia da Covid-19, momento este que as aulas presenciais foram todas suspensas no contexto escolar, onde os discentes participantes foram apenas 15, de maneira remota, sem a participação presencial dos estudantes, nem da professora titular da turma, assim como da pesquisadora, sem acesso nenhum as aulas presenciais. Os alunos que participaram desta pesquisa estavam todos em suas residências, alguns possuíam computadores, outros notebooks e celulares, assim como também havia alunos que não possuíam nenhum dos aparatos tecnológicos. Quero deixar bem claro aqui que o JAPEA só pode ser acessado por um computador ou notebook, não sendo possível o acesso pelo celular ou tablet.

Na pesquisa as metodologias desenvolvidas foram: qualitativa, fizemos uma pesquisa de campo, assim como também um estudo de caso. Por estarmos no período da pandemia no momento desta aplicação, tudo foi feito de modo remoto.

Sendo assim inúmeras adversidades surgiram para o acesso ao manual para fazer a instalação do dispositivo virtual. No quadro abaixo evidenciamos uma destas dificuldades. Sendo assim foram conservadas as falas dos estudantes, da forma que eles responderam para todos os processos de participação.

Quadro 1- desafios para a instalação do dispositivo virtual.

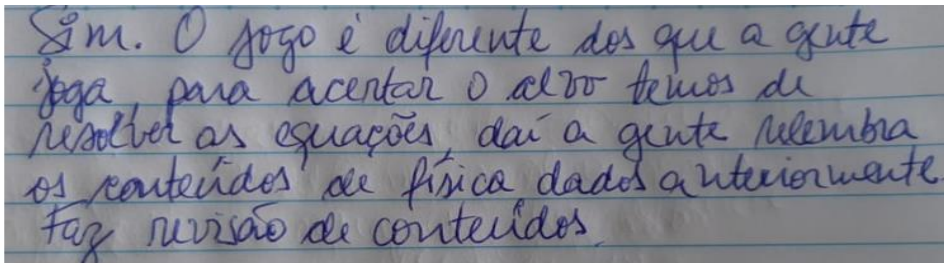
A1	Affffff, consegui... Moleza.
A2	Nenhum, só internet lenta.
A3	Tranquilo, acho que gastei todo os <i>megabytes</i> da casa rrsrrsrs.
A4	Sem problemas.
A5	Caracas, tranquilo demais.
A6	Credo internet não colabora, daí faltou energia, valei-me, só consegui depois, internet uma droga.
A7	Mano, não vi problema.
A8	Sem computador, só tenho esse celularzinho, não tenho mais outra coisa. Não deu pra instalar o jogo, prof.
A9	Bem que eu queria jogar esse jogo, difícil, né? Só com celular não deu.
A10	Na moral, tranquilo, só a internet que atrapalhou um pouco, depois ok.
A11	Tudo ok.
A12	Consegui de boa.
A13	Tipo assim, deu um pouco de trabalho.
A14	Difícil, muito complicado, não consegui.
A15	Vai aqui, vai ali, aff, demora muito.

Fonte: Egeuz (2020)

Mediante as argumentações dadas pelos estudantes percebemos que a maioria dos alunos não obteve dificuldade quanto ao iniciar o jogo, todavia 2 unicamente baixaram o manual pelo aparelho telemóvel (celular), e não tiveram acesso ao jogo pois não possuíam computador.

No quesito associação do jogo com o conteúdo de física, foi recomendado aos estudantes participantes na pesquisa que fizessem a reprodução manuscrita dos conhecimentos adquiridos por intermédio da aplicabilidade do JAPEA, em conformidade com a apresentação do quadro abaixo.

Quadro 2 – Associação do jogo com o conteúdo de Física

A atividade desenvolvida com o jogo proporcionou a você algum conhecimento da Física? Justifique sua resposta.	
ALUNO	RESPOSTAS
A6	

Fonte: Egeuz (2020)

O estudante descreve que o jogo auxilia como uma ferramenta diferenciada de revisão de conteúdo. De acordo com Silva et al. (2019), onde pontuou que a

gamificação mostrou ser uma potencialidade assertiva na efetivação da aprendizagem ativa pelos alunos, e que por intermédio dos benefícios alcançados em sua pesquisa, verificou que é comprovável apontar que a gamificação empregada como elaboração de aprendizagem ativa julgou-se exitosa.

Neste contexto o JAPEA, também mostrou-se ser um recurso favorável no processo de ensino aprendizagem, colaborador como ferramenta de revisão, assim como recreação. É importante frisar que os estudantes envolvidos na pesquisa, todavia não possuíam contato com o jogo, mostrando desta maneira a procura pelo conhecimento mesmo perante as dificuldades enfrentadas pela pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O JAPEA permitiu que os estudantes desenvolvessem um conhecimento assim como uma aprendizagem, tornando – se mais conectados com as tecnologias, eles procuraram uma maneira nova de aprender, dependendo exclusivamente da disponibilidade do aluno na busca pela aprendizagem. Nesse ponto vem a relevância do educador em dar um norte, para que este aluno utilize a ferramenta tecnológica contemporânea a favor de seu conhecimento.

O JAPEA logrou efeitos positivos, incentivou a conexão do jogo com os assuntos explanados durante os ensinamentos de física. A pesquisa corroborou comprovando que os jogos gamificados associados aos ensinamentos de física pelo educador resultam em uma aprendizagem positiva e prolongada.

Esta pesquisa poderá colaborar positivamente para futuras pesquisas que abordem o tema da gamificação no ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de *et al.* ENSINO DE FÍSICA EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA.

REAMEC - Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, [s. l.], v. 8, ed. 3, p. 173-188, 2020. DOI 10.26571/reamec.v8i3.10623. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10623/7527>. Acesso em: 5 ago. 2021.

FRAGA, Vinicius Munhoz *et al.* Uma proposta de gamificação do processo avaliativo no ensino de física em um curso de licenciatura. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s. l.], v. 38, ed. 1, p. 174-192, 2021. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e71907>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/index>. Acesso em: 5 ago. 2021.

PONZETTO, Alexandre; SOUZA, Luciano Soares de. **Gameificação - Jogos Educacionais Narrativas Lúdicas no Processo de Ensino - Aprendizagem. 22º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância - CIADE**, SÃO PAULO, 2016.

PAGANINI, Érico Rodrigues; BOLZAN, Márcio de Sousa. PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA 2: ENSINANDO FÍSICA ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO. In: PAGANINI, Érico Rodrigues; BOLZAN, Márcio de Sousa. **PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. v. 2, cap. 9, p. 75-80. ISBN 978-85-7247-210-4. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/2231>. Acesso em: 5 ago. 2021.

SÁNCHEZ, Ivonne Coromoto Sánchez; NOROÑO, Irene Sanchez. ELABORACIÓN DE UN SIMULADOR CON GEOGEBRA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA. EL CASO DE LA LEY DE COULOMB. **REAMEC - Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 8, ed. 2, p. 40-56, 2020. DOI 10.26571/reamec.v8i2.9557. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9557>. Acesso em: 5 ago. 2021.

SILVA, João Batista da *et al.* Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [s. l.], v. 41, ed. 4, p. 1-9, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0309>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Tx3KQcf5G9PvcgQB4vswPbq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2021.

SILVA, Tiago Rodrigues da *et al.* DESENVOLVIMENTO DE JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CÉLULAS EUCARIÓTICAS: RECURSO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. **REAMEC - Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 4-21, 2019. DOI 10.26571/REAMEC.a2019.v7 .n1. p 04-21. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/6626/pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

STUDART , Nelson. **Simulação, Games e Gamificação no Ensino de Física. XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física - SNEF** , SÃO PAULO, 2015.

UNESCO. Informes de seguimiento de la Educacion para Todos 2000 – 2015. Logros e Desafíos. Paris: UNESCO, 2015.



BIOGRAFIAS

Curriculos dos Autores

Amilton Rodrigo de Quadros Martins

Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Lisboa; Coordenador do InovaEdu - Laboratório de Ciência e Inovação para a Educação da Fundação IMED; Docente no Curso de Ciência da Computação da IMED, Passo Fundo, RS, Brasil. ORCID: 0000-0002-5248-6167.

Antônio André Martins de Souza

Graduação em Administração, Gestão Pública e Gestão Ambiental. Especialista em Sustentabilidade, Desenvolvimento e Gestão de Projetos Sociais e em Georreferenciamento de Imóveis Rurais. Mestrado Mestranda pelo Programa de Pesquisadores da IPE em parceria com a Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. <http://lattes.cnpq.br/7882501946217583>

Ariane Wisnieski de Oliveira

Mestranda em Educação. Especialização internacional em Administração de empresas. Bacharel em Publicidade e Propaganda. arianewisnieski@gmail.com.

Bárbara Adelaide Parada Eiguez

Professora do Ensino Básico, Mestre no Ensino de Física pela Universidade Federal de Roraima, barbaraeguez44@gmail.com

Bruna Elisabete Vancini

Graduada em Sistemas de Informação pela IMED, Passo Fundo, RS, Brasil.

Carla Salomé Margarida de Souza

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás. Pedagoga. Docente titular da UEG/Inhumas e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Membro da ABPEE. c.salome@hotmail.com.

Carolini Rodrigues Groto Souza

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Graduada em Pedagogia, pela Universidade

Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis (UFMT/CUR). Pós-graduada em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

Delmaci Souza da Silva

Graduanda em Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA). Produz pesquisas no campo do currículo, cultura e identidades. Integra o Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSus), da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA), sob a coordenação do Professor doutor Hugo Heleno Camilo Costa.

Eliane Veiga Cabral da Costa

formada em pedagogia, mestrado em andamento Educação e ciências da Amazônia-UEA. Professora da secretaria municipal de educação.

Elizabete Pereira Barbosa

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE/UEFS.

Guibison da Silva Cruz

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). É Licenciado em Educação Física, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA). É Bacharel em Educação Física, pelo Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada (UNIBTA). Possui pós-graduação em Cinesiologia e Treinamento Físico (2021), pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Possui experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, História da Educação Física no Brasil e Treinamento Desportivo, e também pesquisa no campo do currículo e cultura. Integra o Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSus), da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA), sob a coordenação do Professor doutor Hugo Heleno Camilo Costa.

Helena de Fátima Ramos dos Reis

Graduada Licenciatura em Pedagogia. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Básico.

helenadfr@gmail.com.

Joice Maria de Oliveira

Graduada em Letras Português/Inglês, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC; Pós-graduada em Tradução Literária Português/Inglês, pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e em Práticas Interdisciplinares com ênfase em Produção de Texto, pela CESUSC; Mestranda em Educação, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC.

Júlia Rodrigues Nunes Café

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Possui graduação em Letras, pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). Pós-graduada em Estudos Linguísticos e Literários (FACE). Experiência na área de Produção Textual. Especialização em Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica: Ênfase em Educação Especial e Inclusiva, Faculdade Montenegro (FAM). Pós-graduada em Políticas Públicas, Inclusão e a Assistência Social: Ênfase em Direitos e Competências Profissionais (FAM). Pós-graduada em Docência do Ensino Superior: Ênfase em A Universidade no Contexto Atual (FAM). Coordenou o Centro Universitário Internacional (UNINTER), na cidade de Valença-BA. Possui Formação complementar no Programa Especial de Formação de Docente Habilitação na área de Pedagogia, pela Faculdade Integrada de Araguatins. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atualmente, é Professora efetiva da Rede Estadual de Mato Grosso.

Keiliane Lopes Correa

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis (UFMT/CUR). Licenciada em Letras - Língua Espanhola e Respectivas

Literaturas, pela mesma Universidade. Pós-graduada em Língua Portuguesa - Articulação teoria-prática: língua, gramática, texto, também pela mesma Universidade.

Lilian Cristina dos Santos

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás. Psicóloga. Pedagoga. Docente vinculada ao Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), da Universidade Estadual de Goiás (UEG) lilianpsi2012@gmail.com.

Magna Aparecida da Silva Matos

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás. Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior Albert Einstein. É pós-graduada em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais pela Faculdade Futura. É integrante do grupo de Pesquisa Investigação do programa FormEduc (PPGEdu/UFR). Atualmente é docente pedagoga efetiva da rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC), no município de Primavera do Leste, lotada na Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana.

Marcelo Skowronski

Doutorando em Educação Física. Professor licenciado e bacharel em Educação Física. marcelosko@gmail.com.

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade de Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT-UEG) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UEG/Inhumas). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) marlenebfreis@hotmail.com.

Maria Sônia Silva de Oliveira Veloso

Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância – NeaD da Universidade Federal de Roraima, Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil, soniaufr@gmail.com

Mauro Gomes da Costa

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas- (PPGEEC-UEA) AM. Email: mcosta@uea.edu.br.

Natália Sandra Santos

Graduanda em Licenciatura em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA).

Rafaela Virgínia Correia da Silva Costa

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora de educação básica da rede estadual e municipal de Tobias Barreto/Se. Membro do Grupo de Estudos em educação Superior - GEES (UFS/CNPQ).

Rodrigo Furtado Costa

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Graduado em Ciências Sociais, pela Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara (UNESP). Especialista em Gestão e Exercício da Docência no Ensino Superior, pela Faculdade do Noroeste de Minas. Foi professor da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Frutal (UEMG), entre 2004 e 2016, e Subchefe do Dpto. de Ciências Humanas/DCH (jul.2015-set. 2016); do IFMT, Campus Primavera do Leste (2018-2020). Atuou também em outras IES's dos estados de Minas Gerais (Frutal, Iturama) e de São Paulo (Barretos, S. J. do Rio Preto). Tem experiência nos Ensinos Fundamental e Médio tanto na Rede Pública Estadual (SEE-MG, SEDUC-MT), quanto na Rede Privada (Sistemas Objetivo, Anglo, COC, Positivo, SETA). Atua nas áreas de Ciências Sociais e

Educação com ênfase em temáticas da Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Pedagogia, Filosofia e História. Atualmente é Professor efetivo da SEDUC-MT.

Ronilda Nunes da Silva

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduada em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis (UFMT/CUR). Pós-graduada em Psicopedagogia, pela UNIRONDON. Professora da Rede Estadual de Mato Grosso, desde 1987.

Rozevania Valadares de Meneses César

Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT), Aracaju/Se. Professora de educação básica das redes estadual de Sergipe e municipal de Itapicuru/Ba. Membro do Grupo de Estudos em educação Superior - GEES (UFS/CNPQ) e da Associação Nacional pela Formação dos Professores em educação (ANFOPE), Se.

Sirleide Maria de Souza Custódio Barbosa

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/UFR). Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Ciências Contábeis, pelas Faculdades Integradas do Tapajós. Possui Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Atualmente, é coordenadora pedagógica (Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste-MT) e professora locada no município de Primavera do Leste.

Telma dos Santos Lima Apolônio

Especialista em psicopedagogia. Professora da rede municipal em Itapicuru/BA. Membro do Núcleo de Pesquisa em Tecnologia Assistiva – NUPITA (UFS/CNPQ).

Thaísa Leal da Silva

Doutora em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores pela Universidade de Coimbra (UC); Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Arquitetura e Urbanismo da IMED, Passo Fundo, RS, Brasil. ORCID: 0000.0002.5356.3398.

Valéria Soares de Lima

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestra em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Licenciada em Pedagogia e Educação Física. Bacharel em Teologia. Docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG). valeria.lima@ueg.br.

OS ORGANIZADORES

MARCELO SKOWRONSKI



Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus de Primavera do Leste/MT. Coordenador do Curso Técnico em Informática. Ex-professor e coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Mato Grosso - Campus Diamantino. Doutorando em Educação Física pelo Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH-2021). Mestre em Educação Física pelo PPGCMH (UFRGS-2014). Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010 e 2014). Membro do grupo de pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (POLIFES/UFRGS). Membro do Grupo de estudos e pesquisa em Educação Física no Ensino Médio Profissionalizante (GEPEFEP). Atua principalmente nos seguintes temas: educação, educação física, saúde coletiva, práticas corporais e formação de professores.

RENATA MACHADO TEIXEIRA



Mestre em Educação Física, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), na área de Movimento Humano e Cultura. Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (2010-2013). Tem experiência na área de Educação Física Adaptada, com ênfase em psicomotricidade. Atuou como Bolsista PIBEX, (2010-2011 e 2012-2013) e RAEX (2014-2014). Foi monitor nível II de Introdução a Educação Física Adaptada, Prática de Ensino I e II e Educação Física Adaptada III. Atuou como Coordenadora Geral Pedagógica do Programa Segundo Tempo Esporte Adaptado da UFV, vinculado a Divisão de Esporte e Lazer. Atualmente é professora universitária.



1



11



+

8



e



ISBN 978-65-89976-08-0



9 786589 976080



Editora
MultiAtual