

Volume
2022

2

Organizadores *Claudionor Nunes Cavalheiro*
Laise Katiane Alencar Lima

— CAMINHOS DA —
EDUCAÇÃO
Concepções e
Desdobramentos



Editora
MultiAtual

Volume
2022

2

Organizadores *Claudionor Nunes Cavaleiro*
Laise Katiane Alencar Lima

— CAMINHOS DA —
EDUCAÇÃO
Concepções e
Desdobramentos



Editora
MultiAtual

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Claudionor Nunes Cavalheiro

Laise Katiane Alencar Lima

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

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

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)

C376c Cavalheiro, Claudionor Nunes
Caminhos da Educação: Concepções e Desdobramentos -
Volume 2 / Claudionor Nunes Cavalheiro; Laise Katiane Alencar
Lima (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022.
141 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89976-79-0

DOI: 10.5281/zenodo.7295700

1. Educação. 2. Docência. 3. Tecnologias. 4. Desafios Atuais. 5.
Concepções e Desdobramentos. I. Lima, Laise Katiane Alencar. 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/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/11/caminhos-da-educacao-concepcoes-e.html>



AUTORES

CAROLINA PEIXOTO GONTIJO DE OLIVEIRA BONETTI

CÁSSIA REGINA DIAS PEREIRA

EUSÉBIO DOS SANTOS GERVÁSIO

FABIANA DE OLIVEIRA GADELHA

JOÃO FERNANDO COSTA JÚNIOR

LEONARDO SILVA MORAES

LIVIA FRAGA CELESTINO

LUIS CARLOS LOSS LOPES

MARCIO ROGERIO BRESOLIN

MILAGRE DANIEL A. BANZE

MÔNICA DE SOUZA OLIVEIRA

NELCI VIEIRA BORGES

SARMÂNIA ZARLES SANTOS PEREIRA

VIVIANE LIMA MARTINS

APRESENTAÇÃO

Caminhos da Educação: Concepções e Desdobramentos - Volume 2 possui como perspectiva dar continuidade à coletânea de artigos relacionados aos desafios e possibilidades da docência na contemporaneidade, ao passo que os artigos apresentados retratam uma gama de alternativas educacionais vivenciadas pelos autores e autoras nos diversos níveis de ensino.

O livro discorre acerca de considerações sobre o Projeto Integrador desenvolvido no IFBA/Campus Simões Filho, o qual enfatiza a importância das discussões no que se conjectura o campo das relações étnico-raciais no ambiente escolar para a ampliação de saberes e estímulos relacionados à reflexão crítica e a autoestima. Salienta-se também as projeções de um caminho diferente da interculturalidade na escola, incluindo a identidade docente e o currículo escolar, estudo esse baseado em uma escola de Ensino fundamental. Corrobora-se, por conseguinte, a relevância que a disciplina Educação Física Escolar angaria nas instituições escolares no que se frisa as contribuições do corpo, enquanto sujeito que necessita desvincular-se do mundo eurocêntrico, corpos estes que por muitas vezes são rechaçados e subalternizados.

Ainda nessa consonância, fomenta-se em pesquisas sobre as TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) e metodologias ativas, desencadeando análises das formas de inserir tais ferramentas nos âmbitos educacionais, a qual menciona a origem e evolução dos computadores, bem como elenca algumas. Ao longo da coletânea ressalta-se também o trabalho promovido por docentes que atuam na sala de recursos multifuncionais em educação especial, com o intuito de inclusão escolar. Nessa mesma vertente de incluído, destaca-se a investigação que elenca os aspectos linguísticos da LIBRAS e adversidades encontradas pelos surdos na aquisição da língua escrita, tendo como objetivo, a compreensão do universo da cultura surda, suas particularidades e desafios na sociedade.

Descreve-se ainda, outro estudo que tece uma análise bibliográfica sobre a mobilização de aprendizagens acarretadas com os recursos lúdicos no desenvolvimento de indivíduos na faixa etária de alfabetização infantil e que possuem dislexia. E por fim infere-se um trabalho executado em Moçambique sobre as práticas coercitivas e seus impactos na educação primária.

Os capítulos apresentados têm amplitude na área da Educação e contemplam assuntos dos mais variados temas, abrindo um leque de oportunidades aos leitores que visam subsídios para uma educação conectada com os problemas atuais e pertinentes, contudo, que despertam discussões cada vez mais amplas na melhoria dos processos educacionais.


Desejamos a você, uma ótima leitura.

Claudionor Nunes Cavaleiro

Laise Katiane Alencar Lima

SUMÁRIO

Capítulo 1 PROJETO INTEGRADOR DA CONSCIÊNCIA NEGRA A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E UMA NOVA ABORDAGEM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Livia Fraga Celestino; Viviane Lima Martins</i>	9
Capítulo 2 A INTERCULTURALIDADE E A DESCOLONIALIDADE: UM PROCESSO PARA TRANSFORMAÇÃO ENTRE PROFESSOR E CURRÍCULO ESCOLAR <i>Marcio Rogerio Bresolin</i>	30
Capítulo 3 REFLEXÕES SOBRE AS TICS - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM <i>João Fernando Costa Júnior; Leonardo Silva Moraes; Luis Carlos Loss Lopes</i>	41
Capítulo 4 A INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS <i>Nelci Vieira Borges; Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira Bonetti; Cássia Regina Dias Pereira</i>	63
Capítulo 5 ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS E DESAFIOS DOS SURDOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA <i>Fabiana de Oliveira Gadelha; Sarmânia Zarles Santos Pereira; Viviane Lima Martins</i>	78
Capítulo 6 ENTENDENDO O PÓS-COLONIAL COMO UMA FORMA OUTRA DE CULTURA E CONHECIMENTO POR MEIO DO CORPO <i>Marcio Rogerio Bresolin</i>	99
Capítulo 7 DISLEXIA: UMA ANÁLISE DO USO DE RECURSOS LÚDICOS EM SALA DE AULA <i>Mônica de Souza Oliveira; Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira Bonetti; Cássia Regina Dias Pereira</i>	112
Capítulo 8 PRÁTICAS EDUCATIVAS COERCITIVAS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PRIMARIA EM MOÇAMBIQUE <i>Eusébio dos Santos Gervásio; Milagre Daniel A. Banze</i>	127
AUTORES	135
ORGANIZADORES	139



Capítulo 1
PROJETO INTEGRADOR DA CONSCIÊNCIA NEGRA
A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES:
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E UMA NOVA
ABORDAGEM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Livia Fraga Celestino
Viviane Lima Martins

PROJETO INTEGRADOR DA CONSCIÊNCIA NEGRA A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E UMA NOVA ABORDAGEM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Livia Fraga Celestino

Mestra em Geografia, professora da rede pública do Estado da Bahia e pós-graduanda em Docência/IFMG, campus Arcos. Email: livia_fraga@hotmail.com

Viviane Lima Martins

Doutora em Comunicação e Semiótica e professora IFMG/campus Arcos. Email: viviane.martins@ifmg.edu.br

Resumo: A implantação de um currículo integrado é um desafio aos docentes dos Institutos Federais de Educação, algo que precisa ser amplamente pesquisado. O presente estudo traz à baila o desenvolvimento do projeto integrador da Consciência Negra, realizado há dez anos pelo IFBA/campus de Simões Filho a partir das percepções dos discentes desta instituição. Interessou compreender de que modo o projeto integrador alcançou os componentes curriculares e as percepções atribuídas pelos discentes ao projeto. Metodologicamente foi utilizada a pesquisa qualitativa através da utilização de entrevistas gravadas e, posteriormente transcritas, com alunos do 4ª ano do curso integrado em eletromecânica. O projeto integrador voltado à Consciência Negra revela-se como um importante projeto de aprendizagem ao trazer discussões sobre o campo das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Avaliado pelos discentes como um projeto fundamental para ampliação dos saberes, estímulo à reflexão crítica e à autoestima, sobretudo no que se refere à autopercepção enquanto negros. O projeto integrador também se revela permeado por algumas tensões relacionadas com sua efetiva integração no currículo escolar. A análise revela que, se os projetos integradores estiverem situados no campo da interdisciplinaridade, podem representar um caminho possível para a implantação de um currículo integrado com ganhos pedagógicos e sociais.

Palavras-chave: Currículo. Projeto Integrador. Consciência Negra. Discentes.

Abstract: The implementation of an integrated curriculum is a challenge for teachers of the Federal Institutes of Education, something that needs to be widely researched. The present study brings to the fore the development of the Black Consciousness integrating project, carried out ten years ago by the IFBA/Simões Filho campus, based on the perceptions of the students of this institution. It was interesting to understand how the integrative project reached the curricular components and the perceptions attributed by the students to the project. Methodologically, qualitative research was used through the use of recorded and later transcribed interviews with

students of the 4th year of the integrated course in electromechanics. The integrative project aimed at Black Consciousness reveals itself as an important learning project by bringing discussions about the field of ethnic-racial relations in the school environment. Assessed by students as a fundamental project for expanding knowledge, stimulating critical reflection and self-esteem, especially with regard to self-perception as blacks. The integrative project also reveals itself to be permeated by some tensions related to its effective integration into the school curriculum. The analysis reveals that, if the integrative projects are located in the field of interdisciplinarity, they may represent a possible path for the implementation of an integrated curriculum with pedagogical and social gains.

Keywords: Curriculum. Integrating Project. Black Consciousness. students.

INTRODUÇÃO

Quase duas décadas que já é debatido sobre a importância em discutir e incorporar efetivamente temáticas relativas à História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares (BRASIL, 2003). Mais do que uma iniciativa do Estado, esse marco legal representa a soma de esforços do movimento negro brasileiro na luta contra as desigualdades raciais e contra o racismo. Segundo Gomes (2008, p. 100), a introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas é importante, pois exige:

[...] mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2008, p.100).

Nilma Lino Gomes (2002) aponta que quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam os currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. É nesse sentido que Arroyo (2011) aponta que os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo com esses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e

movimentos sociais. Nessa perspectiva, nos aproximamos da ideia de que:

[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

Mas, afinal, o que a escola tem a ver com isso e por que essas legislações existem? Nota-se que no rol das disciplinas do currículo escolar ocorre uma visão reducionista e, por vezes, estereotipada do real entendimento sobre a população dos países africanos. De acordo com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), torna-se obrigatório, no currículo escolar dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, no sentido de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do país.

Nas pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é notório que vivemos em um país miscigenado, cuja maioria da população se declara como pretos e pardos. Portanto, é essencial a promoção do debate dessas questões num ambiente que se busca a formação de cidadãos críticos e autônomos, como é o papel da escola. Abordar a diversidade cultural brasileira na escola é um esforço amplamente necessário e urgente, na medida em que se soma, tanto no embate contra o racismo quanto na consolidação de uma democracia racial, na luta por um país que busca a promoção da cidadania baseada na igualdade social e racial.

Entendemos que a escola é um local privilegiado para a transmissão de conhecimentos que vieram das gerações passadas, ela também se torna um dos focos do movimento negro. Nesse sentido, o currículo escolar torna-se espaço de luta para que se possa ser debatido as relações étnico-raciais sem estereótipos. O debate racial no currículo escolar representa não somente ganhos sociais. A inclusão, na escola, de um debate mais aprofundado sobre a história africana e a cultura afrobrasileira representa a possibilidade de conhecermos amplamente a história mundial e o entendimento mais próximo da história do Brasil no contexto das relações globais. A forma como essas questões são tratadas nos livros

escolares é basicamente uma narrativa branca e europeia contribuindo para uma narrativa empobrecida do continente africano, reduzido a uma imagem estereotipada, folclorizada e pejorativa.

Para Gomes (2008), é necessária uma revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente. Essa revisão histórica do nosso passado poderá “[...] contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria” (GOMES, 2008, p. 72). Sendo assim, é necessário discutir essas questões, pois contribui para a formação de uma sociedade mais crítica e reflexiva.

Dito isto, o presente estudo traz à baila o projeto integrador da Consciência Negra, realizado há dez anos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) no campus Simões Filho¹. A escolha pelo estudo do projeto foi influenciada pelos discursos calorosos dos discentes dessa instituição, especialmente os estudantes negros e negras, ao apontarem a aplicação do projeto como um momento de importante reflexão e aprofundamento sobre as questões étnico-raciais nos discursos e na prática cotidiana dos alunos.

Dessa forma, este nosso trabalho se justifica pela possibilidade de realizar um estudo sobre o projeto integrador, uma vez que não há publicado ainda nenhuma pesquisa sobre o seu desenvolvimento no âmbito da referida instituição. A partir dessas reflexões, o objetivo geral, que norteou a elaboração desta pesquisa, foi compreender como a atividade do projeto integrador da Consciência Negra se localiza no currículo como instrumento de ampliação da aprendizagem dos alunos de Eletromecânica no IFBA, campus de Simões Filho, bem como quais são as percepções dos discentes a respeito do projeto e sua execução.

A metodologia do trabalho consistiu na realização de pesquisa documental e bibliográfica, livros, dissertações, editais do projeto integrador, artigos, *sites* da *internet*, entre outros. Na pesquisa de campo, utilizamos a pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas gravadas e transcritas. Para identificar as percepções dos estudantes, foi realizada entrevista com estudantes, autodeclarados negros/negras, concluintes do 4^a ano do curso de Eletromecânica².

¹ A escolha por este campus foi possível devido à presença da professora Lívia Fraga Celestino que atuou enquanto professora substituta de Geografia (2015-2017) no IFBA/campus Simões Filho.

² Todos os estudantes entrevistados participaram de quatro edições (2014 a 2017) do projeto

PROJETO INTEGRADOR DA CONSCIÊNCIA NEGRA NO IFBA/SIMÕES FILHO: CONCEPÇÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES

O desenvolvimento de projetos integradores destaca-se como uma nova prática pedagógica aplicável à realidade curricular do ensino médio (SANTOS; BARRA, 2012). Estudos na área educacional demonstram os impactos positivos da implantação dessa ferramenta para a articulação entre a prática de ensino, os saberes, as habilidades, a matriz curricular e a realidade do mundo do trabalho. O currículo do ensino médio, normalmente, não contempla propostas interdisciplinares. O que se observa é uma dissociação dos conhecimentos trabalhados em diferentes unidades curriculares (disciplinas) de uma matriz. Dessa maneira, pensar em uma proposta de projeto integrador é repensar o próprio currículo escolar tradicional.

As instituições que se utilizam dos projetos integradores, enquanto recurso pedagógico, em suas práticas, dinamiza o currículo e fortalecem a formação dos estudantes. Esse currículo deve ser concebido numa nova perspectiva de ação que se constitui mais dinâmica e potencializadora das competências e habilidades necessárias aos estudantes. Portanto, os projetos integradores representam uma nova forma de ver o currículo, pois se configuram como uma estratégia potencialmente adequada e aplicável nas escolas. Conceitualmente, o projeto integrador é entendido como uma estratégia pedagógica, de caráter interdisciplinar, constituída de etapas, como um eixo articulador do currículo (disciplina ou tema), no sentido da integração curricular e da mobilização, realização e aplicação de conhecimentos que contribuam para a formação de uma visão abrangente no decorrer do percurso formativo do educando.

A utilização do projeto integrador sinaliza para a construção de competências pelo aluno a partir realização do trabalho em equipe, da pesquisa sistematizada, do envolvimento do corpo docente, da adoção de escrita normatizada e de estratégias de apresentação oral de trabalhos interdisciplinares. Na prática, observa-se que, além da interdisciplinaridade praticada, o projeto integrador induz o princípio da transversalidade entre os conteúdos de ensino

integrador da Consciência Negra, o que possibilitou um panorama mais amplo e com ideias mais consolidadas.

através de um eixo integrador do currículo, que visa estabelecer a interface (ponto de ancoramento comum) entre as disciplinas, promovendo a articulação de conhecimentos.

A utilização do projeto integrador sinaliza para a construção de competências pelo aluno a partir realização do trabalho em equipe, da pesquisa sistematizada, do envolvimento do corpo docente, da adoção de escrita normatizada e de estratégias de apresentação oral de trabalhos interdisciplinares. Na prática, observa-se que, além da interdisciplinaridade praticada, o projeto integrador induz o princípio da transversalidade entre os conteúdos de ensino através de um eixo integrador do currículo, que visa estabelecer a interface (ponto de ancoramento comum) entre as disciplinas, promovendo a articulação de conhecimentos. Assim, uma matriz bem elaborada, associada com uma ferramenta de articulação como o projeto integrador, pode levar à transdisciplinaridade do currículo e uma melhor compreensão dos conteúdos vivenciados pelo educando.

Lampert (2005) considera que a escola deve buscar alternativas que utilizem o contexto real, lançando mão da interdisciplinaridade como um princípio fundamental do currículo. A aprendizagem para o aluno deve ser sempre ser significativa, pois ele “[...] deixa a escola com algumas incertezas – também porque aprende muito pouco – e elas são, a rigor, inúteis para a vida marcada pela complexidade e pela incerteza. Ele não aprende a criar, a argumentar, a duvidar, mas a engolir certezas no contexto da reprodução funcionalista” (DEMO, 2000).

Sabemos que no campo da educação, tornou-se lei que o conteúdo programático das escolas deve abordar sobre aspectos plurais da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira. A escola é um lugar privilegiado para a promoção da igualdade, mas também está sujeita a toda forma de discriminação e racismo por possibilitar, em seu espaço físico, a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas. Pensando nesses aspectos, pertinentes às questões raciais, e avaliando a importância da discussão em uma escola pública, o corpo docente do Campus de Simões Filho decidiu pela formação de uma primeira comissão para criar o projeto integrador da Consciência Negra, isso em 2007.

Em 2017, houve a comemoração de dez edições do evento. A cada edição, observa-se a consolidação de um espaço importante de discussão, debate e

reflexão que norteiam o cotidiano escolar em vários dos componentes curriculares que integram os cursos no instituto. O evento também é uma possibilidade para ampliar o debate relacionado às discussões étnico-raciais para além do campo das ciências humanas e suas tecnologias. As atividades, a cada ano, são propostas pela comissão (formada por professores, técnicos e representantes do corpo discente) que formula um edital (disponibilizado para os discentes, geralmente com um mês de antecedência) onde estão dispostas as atividades que devem ser acompanhadas e/ou desenvolvidas por todos os estudantes. O projeto integrador da Consciência Negra é composto por mesas redondas, palestras, salas temáticas, oficinas (conteúdo prático), minicursos (conteúdo teórico), exibição de documentários, vídeos e apresentações culturais, todos buscam estimular a reflexão e o debate.

A cada ano do evento, escolhe-se uma entre diversas temáticas: racismo institucional, feminismo negro, estética negra, memória e afetividade, apropriação cultural, logo, se exige que os alunos sejam pesquisadores da referida temática. Nesse sentido, percebemos que a experiência do projeto integrador da Consciência Negra é salutar, pois tem procurado despertar nos alunos o entendimento sobre a importância da pesquisa em múltiplas fontes, durante seu processo de formação, assumindo, desde cedo, um olhar mais crítico, maduro e problematizador sobre as fontes pesquisadas, deixando de serem sujeitos passivos para assumirem também, de maneira mais autônoma, a corresponsabilidade com o seu processo de conhecimento.

A comissão do projeto, entendendo que os alunos ainda estão em processo de formação, proporciona uma orientação mais cuidadosa para com os grupos, a fim de que eles, na execução das tarefas, não reproduzam estereótipos, não carreguem equívocos teóricos acerca das temáticas étnico-raciais, exigindo um cuidado maior para a não reprodução do senso comum. Por essa razão que houve também a necessidade de proporcionar os espaços de minicursos para que se pudesse debater teoricamente, com os professores/debatedores, os temas sugeridos no respectivo edital.

Assim, o projeto integrador da Consciência Negra torna-se uma ferramenta de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem. Além de contribuir para a ampliação do conhecimento do educando, através dos debates do

contexto das relações étnico-raciais, serve também de incentivo à formação da identidade e à maior valorização da estética negra.

As posturas estéticas desenvolvidas pelos alunos, ao longo dos quatro anos do ensino médio no IFBA, são reflexos também das contribuições das edições do evento. Observamos a partir dos relatos dos discentes inúmeros exemplos do processo de transição capilar de muitos estudantes que ingressam no instituto com cabelos alisados quimicamente ou raspados, mas terminam o 4º ano com cabelos *black power*. Acreditamos que mais do que um processo particular da mudança da estética, o cabelo, como um dos principais alvos do racismo, simbolizado pelo período de transição capilar, representa um ato de luta e resistência que pode ser debatido no âmbito escolar. Dessa maneira, o projeto integrador da Consciência Negra desenvolvido na escola cumpre também o papel de fortalecimento da identidade negra.

A execução do projeto da Consciência Negra no IFBA/campus de Simões Filho, atrelado aos objetivos, propostas e às declarações dos entrevistados, evidencia que a educação é um espaço fundamental no combate ao racismo. Podemos afirmar que o projeto integrador, enquanto metodologia de ensino e aprendizagem é uma possibilidade de descolonização do currículo escolar na medida em que proporciona o encontro com a diversidade; propicia a ampliação do debate das relações étnico-raciais, buscando apresentar personalidades negras e uma historiografia não eurocêntrica; contribui para dar espaço aos acadêmicos e personalidades negras; discute os mecanismos de manutenção das práticas racistas na história; fortalece e contribui para o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra; auxilia no processo de identidade negra dos seus alunos; contribui para a valorização da estética negra.

Nos dez anos do projeto integrador na instituição houve mudanças em sua estrutura e nas atividades propostas, o que garante um amadurecimento do evento na instituição. Vale ainda registrar que a comissão do projeto realiza o exercício de autocrítica, o que resultou na eliminação de atividades, no âmbito do projeto integrador, que promoviam a extrema competitividade dos alunos por meio de *rankings*. Foi também eliminado a “eleição da beleza negra” em que cada turma elegia um casal negro. Houve uma avaliação da comissão de que essa atividade tanto promovia a competitividade quanto promovia um ranque de belezas.

PROJETO INTEGRADOR DA CONSCIÊNCIA NEGRA NO IFBA/SF: AS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES

Visando identificar as percepções desse projeto, foram realizadas entrevistas qualitativas com cinco estudantes concluintes do 4º ano do curso em Eletromecânica (ano letivo 2017). Vale ressaltar que todos os estudantes entrevistados participaram de quatro edições (2014 a 2017) do projeto integrador da Consciência Negra, o que possibilitou um panorama mais amplo e com ideias mais consolidadas. Os fragmentos abaixo são resultados das entrevistas concedidas pelos alunos do curso integrado em Eletromecânica³. As entrevistas permitiram a análise sobre cinco tópicos fundamentais, que serão discutidos a seguir:

- 1) Sobre a importância do projeto integrador da Consciência Negra, os discentes afirmam:

[...] após a consciência negra passei a pensar diferente, por exemplo a minha relação com as religiões de matriz africana, principalmente. Não era uma coisa minha, eu não sabia que eu tinha ódio, era algo que me vendiam, como algo demonizado [...].

[...] foi muito importante para que eu pudesse assumir a minha identidade negra [...] durante a semana da consciência negra e foi a partir daí que eu me percebi negra, que existia um movimento negro e que era realmente algo maior além da sua cor de pele, não sou negra apenas porque tenho mais melanina na pele, tem todo uma carga cultural que você descobre na consciência negra [...].

Eu mesmo cometi racismo comigo mesma por conta do ambiente em que eu vivia, eu sofria *bullying* na outra escola e isso me incentivava a tentar apagar „as minhas partes negras“ [...] eu alisei o cabelo e era uma maneira de diminuir a opressão que eu sentia, eu fiquei um tempão nesse sofrimento. Acho importante essas discussões na escola para nos ajudar a entender nosso lugar no mundo como negro e não o lugar que a sociedade comum nos coloca que é o lugar de inferioridade, e nos mostrar que nós somos capazes como qualquer pessoa [...].

Os estudantes consideram o projeto integrador como um importante espaço

³ A identidade dos alunos entrevistados foi preservada nesta pesquisa sendo apresentado apenas os trechos da entrevista realizada.

que possibilita tanto a ampliação dos saberes teórico/conceituais quanto pela criação ou consolidação de sua identidade enquanto negros. Eles afirmam ainda que com o evento conhecem e/ou se aprofundam em discussões como intolerância religiosa, racismo institucional, apropriação cultura, racismo ambiental, feminismo negro. É unânime, entre os discentes, que a realização do evento possibilita a desconstrução de preconceitos, apresentando-se como importante espaço de discussão e combate ao racismo, ainda enraizado tanto em seus vínculos familiares quanto na escola e em toda a sociedade. Os relatos permitem apontar que uma das temáticas que gerou grande choque ocorreu no 1º ano do ensino médio, relacionado com o projeto integrador, referente ao “mito da democracia racial”, no âmbito dos estudos sociológicos, contribuindo para a compreensão da realidade brasileira.

Estimulados pela valorização da cultura negra, a partir da proposta do evento, os estudantes são também estimulados a assumir a sua identidade negra, comprovada a partir da forte mudança estética com o passar dos anos, durante o ensino médio. Com as entrevistas, foi também constatado que existe o reconhecimento entre os estudantes de que eles nutriam preconceitos tanto contra si mesmo como com outros sujeitos.

2) Sobre as atividades mais significativas no âmbito do projeto integrador, segundo a percepção discente:

[...] é importante para a construção de identidade, principalmente dos jovens que estão entrando [...] se você reparar no IFBA existe uma total mudança da imagem daqueles que estão no primeiro ano e que saem no quarto ano no que se refere a sua afirmação pessoal e corporal: seja nos cabelos, no empoderamento dos espaços de fala, em sua afirmação como negro. Eu vi isso com muitos colegas meus. Quase todos apreseem algumas mudanças físicas, mas que são mais visíveis em pessoas que se afirmam como negras, acredito que devido a influência da consciência negra por demonstrar a cultura negra na sociedade brasileira.

[...] lá eu conheci sobre o cabelo da mulher negra. Eu achei muito importante. O porquê das mulheres não usarem o cabelo natural. Daí eu fiquei influenciada. Até o primeiro ano eu usava o cabelo alisado. Aqui na escola já tinha muitas pessoas com cabelo *black* e isso me inspirava, professoras e alunas. Aí o meu interesse foi despertado. Eu assumi o meu verdadeiro cabelo, mas faltava uma força que era o conhecimento que eu adquiri na oficina. Daí quando eu retornei das férias no ano seguinte o meu cabelo já estava diferente. Me senti mais feliz [...].

Nas entrevistas, os estudantes relatam que o projeto integrador reúne inúmeras atividades desenvolvidas e apontam ganhos significativos dentro e fora da escola. Chama atenção como esse evento é sempre lembrado com emoção e saudosismo, o que nos leva a compreender que representou alegrias em sua construção. Os discentes relatam a importância fundamental do oferecimento de palestras e minicursos durante o evento como uma possibilidade de ampliar conhecimentos, estando em contato com acadêmicos e personalidades negras, debatendo e compartilhando vivências.

Apontam também que essa atividade acaba sendo uma possibilidade de aprofundamento teórico que, muitas vezes em sala de aula, não existe tempo suficiente com os professores. Percebemos, nos relatos, que os espaços de oficinas e minicursos (tarefas do evento) representam espaços de aprendizados que foram consolidados e guardados na memória, entre os mais citados estão: “De volta ao crespo”, “estética negra”, “religiosidade de matrizes africanas”. Os estudantes afirmam ainda ser importante a criação dos “produtos” desenvolvidos por eles e apresentados em público, como as poesias, músicas, documentários e danças. Essas tarefas são exigidas nos editais do evento e representam possibilidade de pesquisa documental, iconográfica e historiográfica sobre a temática negra.

Quando se questiona sobre as atividades propostas do âmbito do projeto da Consciência Negra, são unânimes os relatos sobre as contribuições para a autoestima e valorização da cultura negra, especialmente para as meninas negras. A partir dos relatos, percebemos que as discussões sobre estética negra, em especial com as oficinas “De volta ao crespo!”, tornaram-se um espaço de importância fundamental para se discutir sobre identidade racial e a partir dele, estudantes tornam-se encorajados a passar pelo processo de transição capilar. Os estudantes apontam que, com o projeto integrador da Consciência Negra, existe um processo positivo de transição (entre o 1º ano se estendendo ao 4º ano) tanto no comportamento quanto nos corpos negros, cujos impactos são percebidos pelos colegas, familiares e pelos docentes. Ou seja, representa um processo de (re)conhecimento do ser. Pelos motivos expostos, o projeto integrador alcança uma questão ontológica, tornando-se um evento significativo para a vida dos estudantes.

Ao ampliar conhecimentos, ao trocar saberes e experiências, ao

problematizar o contexto social, ao discutir sobre a perpetuação das desigualdades atreladas as questões étnico-raciais, configura-se, assim, a dimensão formativa desse evento, entendido pelos discentes como espaço de transformação fundamental.

3) Sobre a contribuição do projeto integrador na ampliação dos saberes, os discentes afirmam:

[...] me ajudou a encontrar o meu lugar no mundo, saber que mesmo diante das dificuldades se eu lutar irei conseguir. Me ajudou a mudar o meu ambiente. Me posicionando com meus amigos sobre racismo, tipo, não faça esse tipo de comentário porque é racista. Olhe minha mãe você tem que aceitar o meu cabelo porque é como eu me vejo, é o meu cabelo natural. Não é o cabelo duro, é um cabelo crespo. Ele é ressecado, não duro. Explicar a minha mãe e meu pai a pararem de julgar as pessoas porque quando você sofre racismo você acaba ficando com ódio das pessoas que se assumem. Você sofre racismo, se odeia e comete racismo com o outro [...].

[...] eu vim de escola particular de bairro e convivíamos com o racismo em diferentes escalas e a gente nem percebia, desde a ausência de um professor negro em sala de aula, de nunca ter um professor negro em sala de aula e a total marginalização dos assuntos referentes a África, colonialismo. A imagem que se passa em uma escola particular é a imagem do branco sobre o negro, do europeu sobre o africano, do imperialismo. E quando a chega numa escola como o IFBA a gente percebe um choque de realidade, encontramos pessoas diferentes de você e a gente começa a trabalhar com essa diferença[...].

Percebemos que são muitas as temáticas trabalhadas com o desenvolvimento do projeto integrador. A cada ano, uma nova temática é apresentada pela comissão do projeto, tornando-se atraente para os alunos. Eles apontam que as temáticas trabalhadas deveriam estar presentes ao longo de todo o ano. Nas entrevistas, os estudantes apontam, inclusive, sugestões de temáticas, como a “solidão da mulher negra”, o “papel do negro na ciência e na indústria” e o desejo de que essas discussões sejam apresentadas de modo interdisciplinar, integrando os professores das linguagens matemáticas e ciências técnicas que ainda permanecem separadas das discussões do campo étnico-racial.

Percebemos, a partir dos fragmentos abaixo que, ao longo dos 4 anos do ensino médio, a participação no evento trouxe muitos ganhos. Os alunos destacam o próprio processo de amadurecimento das temáticas que envolvem as relações

étnicas, realizam autocrítica das suas posturas, desconstroem ideias equivocadas e relatam suas descobertas na ampliação de saberes. Os relatos nos permitem concluir sobre a importância crucial dessas discussões na transformação desse sujeito social, que se torna mais crítico e reflexivo.

4) Sobre o diálogo do projeto integrador da Consciência Negra com os campos disciplinares, os discentes apontam:

[...] Às vezes o professor de História trazia algum assunto ou de Sociologia. Por exemplo, algum professor abordava que já que a consciência negra irá trabalhar com x tema vamos falar sobre x tema. Mas isso aconteceu poucas vezes. As matérias técnicas pouco discutem. Comentam assim: semana tal vai ter o evento tal e então não teremos atividade e eles não comentam mesmo como se a consciência negra não agregasse de maneira nenhuma, como se aula dele fosse só técnico e não tivesse formando uma pessoa. Como se ele estivesse formando somente um técnico independente do ser [...].

[...] alguns professores mais engajados com o próprio evento, aqueles professores que estão ali presentes organizando o evento conseguem trazer isso pra sala. Em Sociologia a gente estuda o mito da democracia racial, a estrutura social, a gente percebe o racismo institucional a partir da análise da sociedade. Biologia fala um pouco sobre o racismo científico através de características físicas do sujeito. Nas matérias técnicas a gente percebe menos isso. Inclusive a gente ouve discursos que demonstra que os próprios professores da área técnica não estão inclusos nas discussões daquela semana do evento [...].

De acordo com os relatos dos entrevistados, o diálogo do projeto da Consciência Negra com os campos disciplinares acontece de maneira isolada e fragmentada. Notamos que esse diálogo ocorre com os professores mais engajados com as discussões, que abordam em seu conteúdo disciplinar temáticas que se entrelaçam com o evento. Os docentes que possuem pesquisa acadêmica na área, ou que são participantes do movimento negro, discutem amplamente essas questões em sala de aula. A partir dos depoimentos, notamos que os docentes responsáveis pelas disciplinas de linguagens e ciências humanas e sociais tratam com mais liberdade e propriedade as questões étnico-raciais. Percebemos que, mesmo nas ciências humanas, esse diálogo também não se mostra totalmente organizado e debatido entre os docentes a fim de se criar trocas interdisciplinares que favoreceriam ao ensino e a aprendizagem. Em contrapartida,

é apontado pelos estudantes um distanciamento dessas discussões pelos professores responsáveis pelas disciplinas técnicas e linguagens matemáticas.

A partir desses relatos e do estudo do projeto integrador, precisamos deixar em evidência algumas questões importantes sobre qual é o lugar do projeto integrador no currículo no IFBA do campus de Simões Filho. O projeto referente à Consciência Negra é intitulado como um “projeto integrador”, mas percebemos que o mesmo não possui a estrutura de um projeto efetivamente integrador em sua base curricular.

Em Simões Filho, o projeto integrador da Consciência Negra, na prática, realiza uma relativa integração, mas, no funcionamento do currículo, não é um elemento de integração total. Em outras palavras, o que ocorre é a permanência de um currículo dividido em campos disciplinares (matemática, história e química) em que as diversas disciplinas do conhecimento estão fragmentadas. Como pode ser visto pelos relatos acima, o que ocorre são tentativas isoladas de alguns professores para aliar os conteúdos da unidade com a temática abordada durante o evento. A escola busca a proposição de um projeto integrador, mas sem mexer efetivamente em seu entendimento sobre uma nova abordagem curricular. Para ser realmente integrador, o IFBA do campus de Simões Filho necessitaria buscar um novo entendimento curricular, o que, por conseguinte, colocaria em xeque a estrutura curricular dividida em campos disciplinares isolados.

Dessa maneira, como um projeto pode ser efetivamente integrador se ele não possui um espaço específico no currículo escolar unindo os vários campos de conhecimento dentro de uma abordagem interdisciplinar? O projeto integrador da Consciência Negra ainda não se configura como elemento de diálogo entre vários campos disciplinares no IFBA do campus Simões de Filho. Acreditamos que a temática que envolve as questões étnico-raciais representaria um eixo central de um projeto efetivamente integrador de um currículo interdisciplinar a ser aplicado na escola. Vale ressaltar que mesmo com a forma fragmentada com que vem se desenvolvendo, o projeto integrador da Consciência Negra representa ganhos no campo pedagógico, cultural e político, haja vista os relatos dos discentes, apresentados nos quadros acima. Sendo assim, se for estruturado dentro de uma nova abordagem curricular, poderia representar uma prática pedagógica ainda mais importante e significativa para os discentes.

Enquanto prática pedagógica, o currículo interdisciplinar traz propostas de projetos integradores (como, por exemplo, o projeto integrador da Consciência Negra), contribuindo ainda mais para o processo de aprendizagem dos alunos. Esse currículo interdisciplinar representa uma nova possibilidade de repensar a sociedade e a escola de maneira mais articulada e contextualizada. No entanto, nos ocorre uma pergunta chave: se há tantos ganhos positivos, por que, afinal, essa nova abordagem curricular, baseada em projetos integradores num campo interdisciplinar, não é efetivamente perseguida? Sabemos que o campo do currículo é permeado por tensões, disputas e pelo jogo de poder. A permanência de uma abordagem curricular, dividindo o campo do saber em disciplinas, representa um grande poder, garantindo que essa estrutura curricular se mantenha. A proposição de uma nova abordagem curricular, por meio de projetos integradores num contexto interdisciplinar, demandaria um grande esforço de se pensar sobre toda a estrutura do currículo e da própria estrutura escolar.

5) Sobre as tensões e limites de atuação do projeto integrador da Consciência Negra na escola, os docentes relatam que:

[...] a consciência negra é um projeto que demanda que os alunos façam atividades fora da sala de aula como os ensaios para as apresentações artísticas, seja para ir fazer documentários ou entrevistas com outras pessoas, em outros lugares fora da escola. Muitas vezes as aulas são paralisadas pra gente dar conta de toda a carga de produção que se é exigida. E muitas vezes alguns professores que não são tão favoráveis ao projeto porque principalmente não enxergam como incluir a sua disciplina nos debates, eles barravam essas atividades, eram contra que se utilizasse o horário da aula para realizar as reuniões, discussões do evento, ou para fazer ensaios, fazer entrevistas, porque achavam que estavam desmerecendo a aula dele.

[...] primeiro é a questão das aulas porque a gente não tinha tempo liberado para conseguir discutir que a gente iria trabalhar. A gente tinha que vir no turno oposto, tinha que ficar a noite, ficar aula para fazer isso e só na semana do evento que os professores liberavam pra gente ensaiar. A questão do tempo para cumprir é curto. Deve disponibilizar mais tempo dos nossos dias de aula normal do nosso calendário letivo e não do turno oposto.

Como foi abordado no tópico anterior, o currículo do curso em eletromecânica no campus de Simões Filho ainda é dividido em campos disciplinares. Por essa razão, o projeto integrador não se torna efetivamente

integrador, afinal ele não vem propiciando o intenso diálogo entre as disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade. Encontrar uma brecha na carga horária para a execução do projeto integrador torna-se um quesito que desperta tensões no currículo do curso de Eletromecânica que dispõe, em média, em sua grade curricular, de 17 disciplinas/ano letivo. Concluímos que o fato de o projeto integrador da Consciência Negra não se configurar como efetivamente integrador cria tensões entre os próprios docentes, assim como entre docentes e estudantes. Esses conflitos não contribuem para o pleno desenvolvimento do projeto, ao contrário, geram impasses entre os envolvidos e um desconforto no corpo discente.

Nesse contexto, destacam-se algumas questões pertinentes: quais alternativas poderiam ser encontradas para que o projeto integrador não seja marginalizado? Como contornar essa questão na escola? A escola, em sua jornada pedagógica, decidiu que nos dias do evento todas as aulas sejam suspensas. Além disso, vem tentando dialogar com todo o corpo docente na tentativa de negociar essas questões, solicitando aos professores que não realizem provas e/ou entrega de trabalhos escolares no período do evento (cerca de 2 ou 3 dias), afinal os alunos precisam também dar conta das atividades obrigatórias do projeto. Do mesmo modo, também é solicitado certo bom senso ao corpo docente, sobretudo para que na semana anterior ao evento suas aulas sejam flexibilizadas, afinal o evento também é um espaço de aprendizado, mesmo que seja fora do modelo clássico de sala de aula. Essas foram algumas alternativas encontradas pela escola para garantir a possibilidade de realização do evento.

Os relatos acima demonstram que a execução do projeto integrador, sem estar situado no campo da interdisciplinaridade, favorece o acirramento de tensões e disputas entre os professores favoráveis ao evento e aqueles que se apresentam mais descontentes com a sua realização. A partir dos relatos dos alunos, percebemos que alguns docentes tecem críticas ao evento, seja pela paralisação das aulas (para que os alunos façam seus ensaios), dificultando o conteúdo programático da disciplina, seja pela dificuldade sentida por alguns profissionais em colaborar com as discussões ou, até mesmo, pela postura mais severa de alguns docentes que tecem críticas ao fato de a pontuação do evento representar nota para todas as disciplinas. No campo do currículo, as notas e avaliações também despertam acirramentos. Nesse sentido, vale aqui mencionar que as notas de cada

projeto integrador na escola são discutidas na jornada pedagógica de cada ano letivo.

Em relação à postura dos alunos nessa discussão, considerando o que apontamos acima, existe uma tensão no campo curricular referente à carga horária. O projeto integrador solicita aos alunos atividades que devem ser apresentadas no dia do evento (danças, documentário, teatro, música etc.), demandando tempo para que os alunos possam debater, produzir, ensaiar e preparar os elementos, como cenário e figurino. Atrair as altas demandas do curso de Eletromecânica (com cerca de 17 disciplinas) mais as atividades pertinentes a proposta do evento, torna-se um desafio aos estudantes que se veem correndo contra o tempo para vencer essa etapa. De fato, essa sobrecarga de atividades escolares é violenta para os alunos.

A conciliação de todas essas demandas exige dos estudantes que passem, principalmente no mês de execução do evento, por longos períodos na escola, realizando as atividades no turno oposto às aulas do curso, até mesmo aos finais de semana, e período noturno (em reuniões com seus grupos em suas residências). Obviamente, gera um alto nível de fadiga que pode comprometer seu desempenho na escola e em sua saúde emocional. Para superar o tempo curto e dar conta dessas atividades, observamos, nos relatos, que alguns alunos optam por faltar às aulas nas semanas anteriores ao evento e, às vezes, a turma inteira opta pelo boicote geral das aulas dos professores mais resistentes à proposta do evento, obrigando-os a suspensão das aulas devido à ausência total de estudantes. Essa estratégia do corpo docente revela-se como subversiva a uma lógica de currículo absurdamente extenso em sua carga horária, assim como a uma proposta de projeto integrador que, além de não gerar efetiva integração, contribui para aumentar a sobrecarga de atividades para os estudantes. Repensar como o projeto integrador pode se tornar efetivamente integrador em sua proposta é uma demanda urgente para o IFBA do campus de Simões Filho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos dez anos de atuação, o projeto integrador da Consciência Negra no IFBA/campus de Simões Filho vem se caracterizando pelo grande

esforço para a construção de uma programação diversa com a preocupação constante em garantir que seja um espaço profícuo para o debate, discussões e a manifestação do senso crítico. As ações como a criação do projeto integrador da Consciência Negra representam uma das muitas estratégias que podem ser desenvolvidas nas escolas para o enfrentamento das desigualdades, do racismo e contra as opressões. Observamos que o projeto não possui como proposta a tentativa de reforçar estereótipos ou folclorização do 20 de novembro, mas sim manter o projeto como um lugar necessário para promover o debate, sobretudo o racial. A leitura das entrevistas nos mostra a importância e o papel da escola na conscientização sobre as relações étnico-raciais. Um dos muitos significados que podemos compreender, a partir das entrevistas realizadas, é que a educação étnico-racial possibilita combater o racismo, algo possível por meio do conhecimento, ou seja, pelos processos educativos escolares.

Os dados da pesquisa evidenciaram, no que diz respeito à aprendizagem, que o projeto integrador potencializou novas maneiras de pensar, permitindo o amadurecimento de ideias e desenvolvimento dos estudantes. Além dos ganhos na formação de sujeitos mais críticos, o desenvolvimento do projeto demonstra ser fundamental na afirmação dos estudantes enquanto negros e negras. Os resultados da nossa pesquisa apontam a importância de trabalhar a educação das relações étnico-raciais para que os alunos negros se sintam mais valorizados, fazendo com que a escola auxilie na formação de uma identidade positiva dos negros. Outro ganho importante do projeto integrador é que, ao debater a temática racial, ele contribui para a formação de sujeitos que enfrentam o racismo em suas redes de relações, nesse sentido contribui para a formação de uma sociedade que preza e respeita a diversidade.

Concebemos o projeto integrador como uma ação de agregação curricular, em que ocorre interconexão de conteúdos de várias disciplinas para abordar um aspecto do contexto vivencial do estudante, por meio de um trabalho cooperativo no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto prática pedagógica, o currículo interdisciplinar traz propostas de projetos integradores, o que contribui ainda mais para o processo de aprendizagem dos alunos. Esse currículo interdisciplinar representa uma nova possibilidade de repensar a sociedade e a escola de maneira mais articulada e contextualizada.

Concluimos que o saldo do projeto integrador da Consciência Negra é bastante positivo, no oferecendo a certeza de que há muito por fazer em relação ao enfrentamento do racismo e de outras opressões. A inclusão de questões étnico-raciais em um projeto integrador, cujo tema central é a consciência negra, pode ser compreendido como parte de um processo de descolonização dos currículos. Trata-se de um campo profícuo de investigação, mas também um desafio para as pesquisas que articulem diversidade étnico-racial, currículo, formação de professores e ensino e aprendizagem.

Os projetos integradores devem ser vistos como uma alternativa metodológica significativa, uma nova possibilidade de um currículo interdisciplinar. Esses projetos podem ser uma ferramenta de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, pois, além de ampliar o conhecimento por meio da ligação entre teoria e prática, servem de incentivo à interdisciplinaridade, estimulam o desenvolvimento da criatividade e promovem o trabalho em equipe, tanto por parte dos discentes, como dos docentes. Por tudo que foi exposto, acreditamos que a abertura de um espaço no currículo, numa instituição como o IFBA, mesmo que ainda restrito, amplia as possibilidades formativas dos jovens negros que nelas ingressam.

Acreditamos que a execução de projetos efetivamente integradores nos cursos integrados dos Institutos Federais pode representar estratégias pedagógicas que remetem a rupturas de compreensão da forma como se organiza e processa os conhecimentos. Vale mencionar que o debate sobre a inclusão dos projetos integradores no currículo acaba sendo um desafio aos professores e à gestão escolar. Desta forma, se configura como um desafio que se inicia desde a formação dos professores nas universidades nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

GOMES, Nilma Lino. O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural. In: **Educação em foco**, Belo Horizonte, ano 4, n. 04, dez. 2008, p. 21-27.


GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas, por que não? In: **Boletim da UFMG**, Belo Horizonte, ano 28, n. 1347, maio, 2002, p. 02.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria – revista de estudos de literatura. Alteridades em questão**. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 9, dez. 2002, p. 38-47.

OLIVEIRA, Rita Patrícia Almeida de. **Análise da prática docente no planejamento e aplicação de sequências didáticas interdisciplinares**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014.

SANTOS, Maria Célia Calmon; BARRA, Sérgio Rodrigues. **O projeto integrador como ferramenta de construção de habilidades e competências no ensino de engenharia e tecnologia**. COBENGE, 2012. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013181179655115642009e3c8f0b8223/o_projeto_integrador_como_ferramenta_de_construcao_de_habilidades_e_competencias.pdf. Acesso em 24 jan. 2022.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. -3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.



Capítulo 2
A INTERCULTURALIDADE E A
DESCOLONIALIDADE: UM PROCESSO PARA
TRANSFORMAÇÃO ENTRE PROFESSOR E
CURRÍCULO ESCOLAR
Marcio Rogerio Bresolin

A INTERCULTURALIDADE E A DESCOLONIALIDADE: UM PROCESSO PARA TRANSFORMAÇÃO ENTRE PROFESSOR E CURRÍCULO ESCOLAR

Marcio Rogerio Bresolin⁴

Professor de Educação Física. Licenciado e Bacharelado em Educação Física, Especialização em Educação Física Escolar, Docência no Ensino Superior e Mestre em Educação.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir um caminho diferente da interculturalidade na escola, que inclui a identidade docente e o currículo escolar, com foco na diferença e na descolonização. Na metodologia, realizamos um levantamento bibliográfico sobre os temas propostos. O que é identidade docente e currículo escolar através da interculturalidade na escola, a partir da decolonialidade. Na resolução do nosso projeto de dissertação, faremos (posteriormente) também entrevistas com professores e pesquisa etnográfica. O referencial teórico tem: Freire (2015), Hall (2006), para discutir Identidade Docente, Quijano (2009), Mignolo (2015), para abordar questões de modernidade e decolonialidade, Fourquin (2015) e Silva (2009), para currículo escolar e Walsh (2009) para falar sobre a interculturalidade na escola. Assim, no decorrer desta escrita, mais um caminho que faz o acesso às diferenças na escola, com a interculturalidade. Mas para que isso aconteça, precisamos de professores que estejam dispostos a desenvolver esse caminho de conhecimento, culturas e saberes. Para isso, precisamos descolonizar a identidade docente para que essa jornada ocorra. Pois o professor deve ser esse mediador em sala de aula para desenvolver o aprendizado oferecido por essa descolonização por meio da interculturalidade e das diferenças, promovendo diálogos entre culturas e saberes que muitas vezes passam despercebidos em sala de aula.

Palavras-chave: Identidade; Currículo; Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir as dinâmicas que caracterizaram a identidade docente e o currículo escolar por meio da interculturalidade na escola, a partir da contribuição conceitual proposta pela abordagem decolonial.

⁴ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação PROFEDUC e do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Brasil; bresor.bresor9@gmail.com.

A educação é um processo social em que se dá a primeira etapa da socialização da criança, portanto, as instituições educacionais, principalmente as localizadas em regiões de fronteira, são repletas de múltiplas identidades. Portanto, a educação não pode ser separada ou distanciada de seu contexto histórico e cultural.

Diante dos meus questionamentos como professora do ensino fundamental desde 2012, vejo uma lacuna entre as culturas que estão no currículo escolar, neste caso a afro-brasileira e a cultura indígena. (Lei 11.645/08, que resulta na obrigatoriedade de desenvolvê-los para dados memoriais). Culturas que foram "descongeladas" em apenas duas datas do ano: 19 de abril (Dia do Índio) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), despertando lembranças muito distantes da realidade dessas nações. Quando o Dia da Consciência Negra é realizado no CIEI (Centro Integrado de Educação Infantil) ou mesmo nas escolas, vemos crianças negras expostas em desfiles, em canções que remetem à cultura negra. No entanto, uma vez terminada esta comemoração, os aplausos de cinco minutos terminam também por materializar uma forma de reconhecimento (colonizado) destas culturas. O mesmo reducionismo pode ser verificado em relação aos nativos, que são representados por meio de toucas, arcos e flechas e danças com sentido artificial.

E quando criamos uma relação entre os alunos e esse processo cultural que eles carregam, o ambiente escolar torna-se um espaço de muitas culturas porque eles têm alunos indígenas, negros, paraguaios (no caso de Mato Grosso do Sul por causa de), brasiguaios que vivem no meio rural, entre outros, nos quilombos, que muitas vezes são representados em determinados dias do ano sem voz e afastados de sua "cultura real". Os alunos carregam consigo histórias, vivências e vivências que muitas vezes são mantidas em silêncio.

Para que esse aluno tenha essa possibilidade de diálogo em sala de aula, o professor deve proporcionar esse momento de interação e produção de conhecimento por meio das interações que acontecem na escola a partir da diferença e da descolonização. Mas vamos nos fazer a seguinte pergunta: o professor tem uma identidade de professor capaz de identificar outras formas de conhecimento que não passam pela ciência moderna? Como trabalhar com outros conceitos dentro do currículo escolar sem ter que ignorar os saberes culturais resultantes das culturas subalternas¹? (se esse conhecimento existe no currículo)

Freire (2015) nos convida a pensar corretamente, pois significa ter uma mente crítica, principalmente no que diz respeito ao conhecimento que os alunos trazem com suas especificidades, dentro de suas vivências, que muitas vezes acaba sendo negligenciado porque não têm valor "científico".

Desde então, todo conhecimento cultural originário das culturas populares abre a partir de seu lugar de expressão um diálogo de aprendizagem sobre aquele conhecimento que tem sido ignorado pela ciência, onde sua cultura e seu modo de fazer tornam-se a produção de conhecimento na educação. Mas para que isso aconteça, precisamos de professores que estejam dispostos a desenvolver esse caminho de conhecimento, culturas e saberes. Para isso, precisamos descolonizar a identidade docente para que essa jornada ocorra. Pois o professor deve ser esse mediador em sala de aula para desenvolver o aprendizado oferecido por essa descolonização por meio da interculturalidade e das diferenças, promovendo diálogos entre culturas e saberes que muitas vezes passam despercebidos em sala de aula.

MODERNIDADE, CURRÍCULO, IDENTIDADE

O ensino, assim como a prática em sala de aula, reflete diferentes formas de ensinar e aprender. Freire (2015) nos mostra que "quando vivenciamos a autenticidade exigida pela prática do ensino-aprendizagem, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica (...) (FREIRE, 2015, p.26)" e nesse processo de aprendizagem desenvolvemos inúmeros pensamentos que vão além de suas virtudes como educador.

Freire (2015) ainda fala sobre a importância do papel do educador, não apenas no ensino do conteúdo elaborado no currículo escolar, mas também no ensino do aluno a pensar corretamente. Esta não é uma tarefa fácil. Porém, ainda com as ideias do autor, respeitando assim o conhecimento que os alunos trazem para o ambiente escolar. Mas esse conhecimento é realmente respeitado? E o conhecimento cultural de outras culturas, é realmente convidado a fazer parte do currículo escolar? No início de nossa discussão, tomaremos a colonialidade do poder como parte desse processo.

A modernidade/colonialidade criou uma forma de produção de conhecimento "racional" da Europa e dos Estados Unidos (aqui denominado "Primeiro Mundo"). A

humanidade estava dividida por cor e raça, dividida por dualismos, ricos versus pobres, superioridade versus inferioridade; sujeito às normas do bem ou do mal. Aníbal Quijano (2009) define a colonialidade como

(...) a introdução de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular do modelo de poder acima e opera em cada um dos níveis, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e escala social. Origina-se e globaliza-se na América (QUIJANO, 2009, p. 73).

O colonizador nos dá a ideia de que no campo da educação é importante que o aluno saiba ler, escrever e contar. E as disciplinas consideradas muito valiosas são a língua portuguesa e a matemática. A educação brasileira se baseia em uma visão eurocêntrica, esquecendo seus lugares de origem, a cidade e estado onde vive, e buscando a produção de conhecimento completamente fora desse "lugar". A modernidade/colonialidade foi uma forma de estabelecer uma produção "racional" de conhecimento, a começar pela Europa. Não há modernidade sem colonialidade: isso é característico da modernidade, porque ambos se fundiram em um único projeto, reconhecendo essa colonialidade como uma forma de relação entre povos e nações, onde um lado explora e impõe sua vontade e o outro é explorado e mantida sob controle.

O professor, colocado em um contexto tão colonizado, precisa repensar suas práticas docentes, para que não opere mais um modelo "colonial" de educação, mas siga outros caminhos que vão além da colonialidade imposta. Antes de nos aprofundarmos no conceito de decolonialidade no currículo, precisamos começar pela descolonização identidade docente, porque para que servem as práticas descoloniais dentro do currículo (em documentos, projetos) se as práticas docentes ainda são coloniais?

Quando pensamos no conceito de identidade, pensamos em considerações sobre as características de cada um. Hall acredita que a identidade "estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que habitam, tornando ambos mais mutuamente unificados e previsíveis" (HALL, 2006, p. 07). Ele também afirma que essas identidades mudam e são compostas não apenas por uma, mas por várias identidades (HALL, 2006). Pensar nessa identidade docente descolonizada é introduzir uma espécie de "mudança de caminhos" e teorias na vida do professor por meio da descolonização.

DECOLONIALIDADE E CAMINHOS *OUTROS* ATRAVÉS DA INTERCULTURALIDADE

Segundo Mignolo (2017), a descolonização não é um novo modelo que se afirma único e verdadeiro, destacando-se dos demais, mas outra face da geohistória, “o decolonial abre novas formas de pensar” (MIGNOLO, 2017, p. 15.) porque não separa ninguém nem exclui, mas se destaca para pensar além do que se sabe até agora. Uma das principais funções do pensamento decolonial é revelar o que está escondido na modernidade, nunca tendo que falar por outro, mas deixar que ele (ele) tenha sua própria voz. Este conceito de descolonização também é utilizado por Torres como “um conceito que é fundamentalmente consistente com o conceito de libertação, pelo menos em formas que se opõem à colonização” (2019, p. 28). independência econômica.

O pensamento decolonial não se trata de impor ou criar algo melhor ou pior. O decolonial torna-se “uma nova forma de pensar que se separa das cronologias estabelecidas por novas epistemes e paradigmas (pós-moderno, ultramoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade) 3” (MIGNOLO, 2015, p.175). Uma das principais funções do pensamento decolonial é revelar o que está escondido na modernidade sem ter que falar pelo outro, mas deixar que ele(a) expresse sua própria voz:

A decolonialidade é um conceito cujo ponto de origem foi o Terceiro Mundo. Para ser mais preciso, surgiu ao mesmo tempo em que a divisão de três mundos desmoronou e o fim da história e uma nova ordem mundial foram celebrados.

A partir desse conceito de decolonialidade, no ensino fundamental como outro modo de produção de conhecimento, é possível descolonizar a identidade do professor para pensar a decolonialidade no currículo. Mas o que há de diferente no conceito de decolonial?

Essa forma diferente de produzir conhecimento introduz alguns dos conceitos que discutimos aqui. Uma ideia de outra que se encaixa na categoria. No entanto, este outro não existe ontologicamente. Trata-se de uma invenção discursiva para a qual, segundo Mignola (2015), é preciso estar em condições de direcionar o discurso

(verbal e visual) no qual a entidade é nomeada e descrita (Anthopos ou “o outro”) para para alcançar a crença de que ela existe. Hoje nos referimos a estes últimos como nativos, negros, mulheres, homossexuais e não-europeus que não seguem o "jeito" imposto de como deveria ou não ser.

E esse outro está dentro da escola, com suas experiências, memórias, subjetividades. A escola torna-se um espaço de conhecimento entre tantas culturas, não mais se referindo a paredes, mesas ou lugares, mas como lugar de transmissão de saberes e saberes.

Quando falamos em currículo na educação, logo definimos que ele é utilizado "como instrumento por excelência do controle social que se estabelece" (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 10). Os professores dispõem de uma infinidade de conteúdos que podem ser desenvolvidos em sala de aula. E para entrar no currículo pela decolonialidade, recorro às ideias da autora Nilma Lino Gomes (2011), que nos fala sobre a formação de professores voltada para a diversidade étnico-racial, pois apesar de termos a Lei 11.645/08 de tema obrigatório de afro-brasileiros e indígenas nas dependências da escola, alguns saberes ainda permanecem despercebidos.

A emancipação, entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, sempre esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição e a partir do advento da República. O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem a sua história e a sua cultura desenvolvida no contexto da colonização, da dominação, da escravidão, do racismo e da desigualdade social e racial atesta o caráter emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora (GOMES, 2011, p.49).

É necessário, portanto, que o professor retire com urgência essas vendas impostas pelo sistema hegemônico de poder. Torna-se algo natural desenvolver atividades que tratem do currículo de forma colonizada. Silva continua enfatizando isso para discutir o currículo da decolonialidade

[...] a luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras. [...] a escola é território de Diferenças Coloniais, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes

que os organizam e materializam. Assim, a Diferença Colonial na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente. (SILVA, 2015, p. 56)

É, portanto, necessário refletir de um ponto de vista diferente e de uma forma diferente, para pensar os conteúdos criados em sala de aula, de forma mais humana e igualitária. Precisamos destacar o conhecimento que é negligenciado como gerador de conhecimento. Santos, quando avalia que “essa tentação está na crença de que, respeitando integralmente as diretrizes metodológicas, está garantida uma contribuição para a resistência e o fortalecimento das lutas contra a dominação” (SANTOS p. 226, 2019). Devemos mudar essa direção, começando pelas diretrizes metodológicas pelas quais o outro é percebido e lembrado não mais como um ser sem importância, mas como alguém que vive no mundo e pensa nele, como os europeus.

A INTERCULTURALIDADE COMO UM CAMINHO *OUTRO*

É preciso traçar um caminho pela interculturalidade que leve em conta a realidade das diversidades culturais, linguísticas e corporais, mobilize novas formas de pensar e leve em conta epistemologias descoloniais que reformulem os processos educativos da escola.

Sobre o conceito de interculturalidade como forma de descolonizar a identidade do ensino e do currículo, abrimos o círculo de pensamentos da autora Catherine Walsh, que promove

[...] uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade. (pág. 13- 14)

Nesse sentido, o que realmente deve integrar o currículo, os projetos pedagógicos, as intervenções e a instrução voltadas para o público em sala de aula nada tem a ver com os padrões e métodos dos grandes centros urbanos. Como nossas características e culturas locais são únicas e diversas, o trabalho decolonial que deveria ser incluído nas diretrizes agregaria essa interculturalidade

que beneficiaria a todos, sem exclusão ou diferença. Ainda segundo o autor:

Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de acomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade” (WALSH, 2009, p.16).

Embora a colonialidade não pareça mais se sobrepor a outros estigmas tão subordinados, discursos, projetos e até currículos são carregados de colonialidade mascarada. Um exemplo disso é o trabalho com a cultura afro e indígena, mesmo que façam parte da nossa nacionalidade, que até existem leis que os incluem em nossas metodologias pedagógicas, ainda ficam em segundo plano, merecem apenas um dia na escola calendário. Nesse sentido, contamos com o discurso de Walsh, que utiliza o termo “recolonialidade”.

Para tanto, a interculturalidade na educação nos ajuda a encontrar relações entre as diferentes culturas, a fim de promover esse diálogo entre saberes que a ciência moderna muitas vezes não leva em conta e não vê. Defendemos esse processo intercultural que envolve a educação, gerando mudanças que provocam mudanças nos modos de ser, saber e sentir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é a chave para tomar nosso biolocus como um lugar de especificidades, modelos e estéticas locais realistas, e torna a fronteira capaz de perceber sua realidade cotidiana com mais vivacidade, reconhecer as variações culturais que estão ao seu redor, em sua pele, em suas emoções e em seus costumes, em seus ancestrais, as histórias escravizadas e misturadas ao fazer observações e aceitar criticamente o que existe em sua cultura são capazes de criar condições para uma melhor qualidade de vida sem julgamento colonial.

Freire (2015) nos apresenta um caminho importante quando nos fala sobre o respeito aos saberes e saberes dos alunos que entram em sala de aula:

Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com o que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam

a ela- saberes socialmente construídos na prática comunitária-, mas também como venho sugerido, discutir com os alunos a razão de ser alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas das cidades descuidadas pelo poder público, para discutir por exemplo a poluição dos riachos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (...) (FREIRE, 2015, p.33).

Muitas vezes esquecido em sala de aula, esse conhecimento muitas vezes pode ser mais uma forma de produzir conhecimento. Principalmente conhecimentos resultantes das diferenças e da descolonização na escola. Uma importante pesquisa que faremos no decorrer desta pesquisa (que é o projeto de nossa tese de doutorado) é a pesquisa etnográfica, que segundo Borges e De Castro (2019) a etnografia no processo de pesquisa nos ajuda a conhecer as interações que levam lugar na sala de aula Buscando a compreensão da relação dos objetos com o conhecimento e a cultura da escola, realiza-se a partir do referencial etnográfico da pesquisa em educação, mais especificamente no campo escolar. A etnografia da escola permite ao pesquisador para ampliar e uma visão mais sensível das questões que compõem este universo de pesquisa. Nesse momento, a pesquisa utilizará a observação, a escuta e um olhar sensível sobre o local, que será investigado e o uso do diário de bordo para possíveis anotações. processo de pesquisa acontecerá de março a dezembro de 2023 em uma escola da cidade de Maracaju/MS Claro que a entrevista é "tomada como uma técnica simples de ser dominada sem uma investigação radical desse conceito e suas importantes implicações (SILVEIRA, 2002 , pág. 202).

(...) ao invés de nos concentrarmos na fala do respondente como fonte de informação, de ' dados', tomamos toda a situação de interação como objeto de análise"; nesse sentido, tal perspectiva / vai um ou dois passos além, perguntando como entrevistador e entrevistado coproduzem a ' entrevista em profundidade': como sua interpretação e sua adaptação ao contexto particular é visível nas estruturas de interações ou nos conceitos que eles usam" (SILVEIRA, 2002, p.125).

Então essas entrevistas serão sobre formação docente e posteriormente identidade docente com professores da Rede Municipal de Ensino na cidade de Maracaju/MS. Ainda na entrevista, podemos destacá-los como estratégia de dados

ou como conjunto de observações participativas, análise documental e outras técnicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: Relações étnico-raciais e educação no Brasil/Marcus Vinicius Fonseca, Carolina Mostaro Neves da Silva, Alexandra Borges Fernandes, organizadores- Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. "Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas". Em Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, 2ª ed., editado por Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

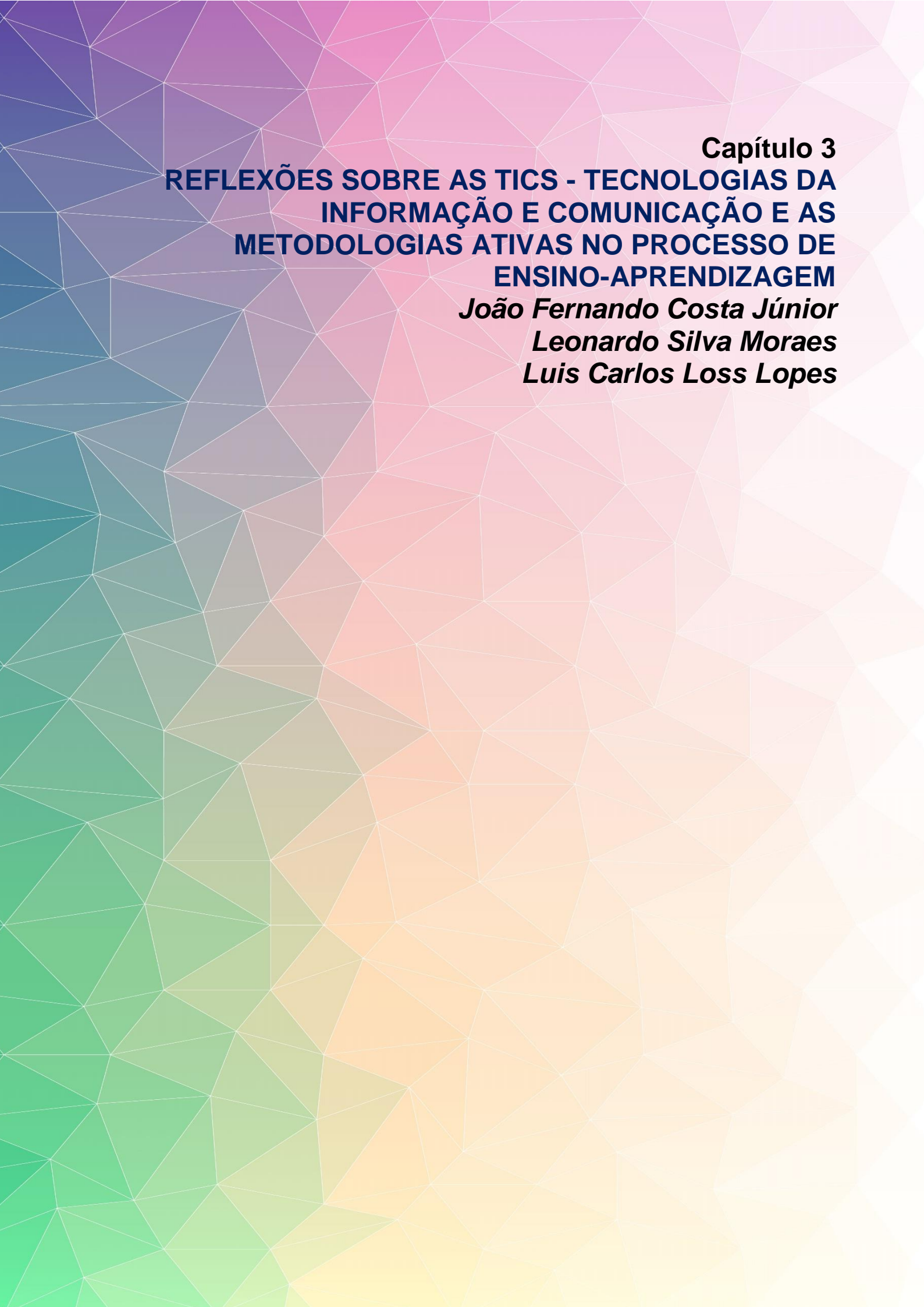
MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 32, N.94, 2017. p. 1 - 18

MIGNOLO, Walter. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento: sobre descolonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. In: MIGNOLO, Walter. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (antología, 1999-2014). Barcelona: CIDOB, 2015, p. 173-189.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-38.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. (Orgs.) São Paulo; Editora Cortez. 2009, Cap. 02, p. 73 à 117).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: Costa, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.



Capítulo 3
REFLEXÕES SOBRE AS TICS - TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS
METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM

João Fernando Costa Júnior
Leonardo Silva Moraes
Luis Carlos Loss Lopes

REFLEXÕES SOBRE AS TICS - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

João Fernando Costa Júnior

Professor Universitário e consultor em tecnologias educacionais e EAD. Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Informática em Educação, Gestão de EAD, Educação à Distância 4.0 e Docência no Ensino Superior e Técnico. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Administração.

joaofernando@espiritolivres.org

Leonardo Silva Moraes

Professor de matemática (Designação Temporária) da Sedu-ES Técnico em Tecnologia da Informação no Ifes - Campus Santa Teresa-ES Mestre em Educação, especialista em rede de computadores, Licenciado em Matemática. Tecnólogo em Administração Rural

leonardo.moraes@ifes.edu.br

Luis Carlos Loss Lopes

Professor de Tecnologias do Ifes- Campus Santa Teresa-ES Doutor em Produção Vegetal, Mestre em Ciências, Especialista em Informática na Educação e Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

luisloss@ifes.edu.br

Resumo

As evoluções tecnológicas são um dos pilares da humanidade, desde a invenção da roda até os robôs com inteligência artificial dos dias atuais, mas para que tudo isso fosse possível, os computadores foram essenciais em todas as áreas do conhecimento, incluindo a educação. Enfatizamos os marcos temporais, o surgimento do primeiro computador, o ábaco (5500 a.C), passando pelo primeiro computador eletrônico ou a Máquina de Turing (1936), a popularização dos computadores (quarta geração) e o surgimento da internet. As Tecnologias de

Informação e Comunicação (TIC's) fomentaram e tornaram possível o uso de diversas ferramentas em prol de uma educação mais dinâmica e ativa. Os recursos das TIC's aproximaram os alunos do mundo externo, enriqueceram as aulas, tornaram a aprendizagem mais dinâmica modificando as metodologias tradicionais e emergindo assim novas metodologias como o Ensino à distância (EAD), Ensino Híbrido, as metodologias ativas de aprendizagem, dentre outras. As metodologias ativas de aprendizagem é uma técnica pedagógica disruptiva que torna o aluno o protagonista no processo de construção do próprio conhecimento onde nós mudamos o ensino tradicional em que o aluno é um agente passivo no processo e ele se torna um agente ativo, como exemplo podemos citar a sala de aula invertida, o ensino híbrido, gamificação, dentre outras metodologias que estão conectadas à educação 4.0, potencializando esse protagonismo no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias de Informação e Comunicação. Metodologias Ativas. Ensino. Aprendizagem.

Abstract

Technological evolutions are one of the pillars of humanity, from the invention of the wheel to the artificial intelligence of the present day, but for all this to be possible, computers were essential in all areas of knowledge, including education. We emphasize the Time Machine, the Passage from the Timeframe Machine, the First Step of the Computer, or the Turing Electronic Computer (1936), the Passage of Computers (fourth Generation and the First of the Internet). Information and Communication Technologies (ICTs) have fostered and made possible the use of various tools for a more dynamic and active education. Hybrid Teaching, such as learning methodologies, among others, are improving classes, making learning more dynamic, modifying traditional methodologies and thus emerging new methodologies such as Hybrid Distance Learning. Active learning methodologies is a disruptive pedagogical technique that makes the student the protagonist in the process of building their own knowledge where we change the traditional teaching in which the student is a passive agent in the process and he becomes an active agent, as an example The teaching hybrid methodology, gamification, among other teaching rooms linked to the zither, enhancing this role in the teaching-learning process.

Keywords: Education. Information and Communication Technologies. Active Methodologies. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

Pensar em educação hoje em dia sem falar de computadores, telefones inteligentes e outros dispositivos móveis, seria o mesmo que tentar definir um restaurante sem mencionar os pratos, utensílios e próprio garçom. Isso porque, para termos um ambiente educacional nos tempos atuais, se faz necessário o uso da tecnologia. Foi-se o tempo que os professores podiam se dar ao luxo de proibir ou mesmo ignorar o uso de computadores e celulares. O ato de não os utilizar tornou-

se obsoleto, assim como o profissional que teima em ignorar o avanço tecnológico na educação.

A tecnologia acaba por se tornar um elemento que potencializa as possibilidades em torno do aluno, bem como permite a este, vivências e experiências impensadas sem o uso de tais ferramentas.

Ao observarmos o perfil de um estudante hoje, notamos que seu olhar, comportamento e percepções apontam na direção da interatividade e criticidade. Um aluno de hoje, certamente não conta com os mesmos anseios que alguém nascido nos anos 1960, 1970 ou ainda em 1980. As novas gerações Y, Z e Alpha demonstram isso regularmente no ambiente escolar. Assim, o processo de ensino e aprendizagem deve ser interativo e precisa ter como foco a construção da autonomia e criticidade dos estudantes. (Freire, 1996).

Segundo Freire,

não se podem desprezar os saberes que o educando traz para a escola de suas vivências com a família e com a sociedade, pois eles são indispensáveis no momento de associar a realidade concreta com os conteúdos das disciplinas do currículo escolar. Estabelecer essa relação entre os saberes curriculares e a experiência familiar e social do estudante resulta em saberes experienciais importantes tanto para o professor quanto para o educando. (Freire, 1996, p.32).

Assim, é possível perceber que a aprendizagem não ocorre apenas de modo formal, dentro das salas de aula, mas também no convívio social e familiar, por isso todo o processo de ensino e aprendizagem deve considerar o conhecimento prévio dos estudantes diante dos conteúdos e temáticas discutidas e trabalhadas no decorrer da formação, (Freire, 1996). As tecnologias de informação e comunicação atual de uma forma direta neste sentido, podendo ser consideradas as ferramentas ideais, uma vez que elas extrapolam os limites do espaço escolar, estando presentes igualmente nas residências em outros espaços não-escolares, onde o aluno, de algum modo, frequenta e se faz presente.

Para entender como o uso das tecnologias pode se dar dentro do meio educacional e servir de apoio para práticas de ensino-aprendizagem, bem como metodológicas, se faz necessário compreender certos termos, nomenclaturas, assim como percorrer parte da origem e história dos computadores, ferramentas comumente inseridas no mundo das TICs.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Origem e Evolução dos Computadores

A palavra computador significa máquina que faz cálculos, baseado nessa conceituação podemos definir como seu primeiro relato histórico na região da Mesopotâmia e indicam o ano de 5.500 a.C. a construção do ábaco. Ele foi desenvolvido e aperfeiçoado por diversas culturas durante vários séculos (Babilônia, Egito, Rússia, Grécia, Roma, Índia, China, Japão, dentre outros.), dando origem a diversos instrumentos (Gugik, 2009).

De acordo com Melo (2009), em 1642 um matemático francês chamado Blaise Pascal desenvolveu o primeiro computador mecânico, a pascalina, que funcionava por meio de rodas interligadas e executava somente operações de adição e subtração.

Segundo Filho (2007), em 1801 o Costureiro Joseph Marie Jacquard desenvolveu um sistema de tear programável que funcionava por meio de cartões perfurados, ou seja, o primeiro computador programável que se chamava Tear Programável. Isso possibilitou a automatização do processo de tecelagem, com isso diminuiu os custos de mão-de-obra.

No ano de 1822 o matemático Charles Babbage criou o primeiro computador de uso geral, sua construção totalmente mecânica permitia a realização diversos cálculos como logaritmos, trigonometria, entre outros. A invenção de Babbage era um dispositivo que trabalhava com o conceito de computador programável, essa máquina chamou-se máquina diferencial ou máquina analítica (Gugik, 2009).

Segundo Filho (2007), no ano de 1847 o matemático George Boole publicou no livro *The Mathematical Analysis of Logic* (pai da lógica moderna), um sistema de cálculo que utilizava somente o 0 e 1 (ZERO e UM) como elementos de um sistema lógico, chamado lógica booleana está presente em todos os computadores atuais, essa teoria chamamos de lógica booleana.

Em 1890, baseando-se na máquina de Tear Programável de Jean Maire Jacquard, um empresário americano chamado Hermmann Hollerith desenvolveu uma máquina capaz de leitura de cartões perfurados para serem utilizadas no censo, o que revolucionou o sistema de coleta de dados na época. Essa máquina realizava a leitura de cartões perfurados para contabilizar os dados do censo dos EUA, baseado

nisso ela recebeu o nome de “Máquina do Censo”. Com o sucesso da sua invenção, Hollerith fundou a empresa Tabulation Machine Company, que atualmente chamamos de International Business Machine ou IBM (Altman, 2012).

2.1.1 Primeira geração de computadores

Durante a segunda guerra mundial o uso de criptografia em suas mensagens possibilitou grande vantagem aos nazistas uma vez que eles tinham desenvolvido uma máquina de criptografia chamada Enigma. Esse dispositivo permitia o envio de mensagens criptografadas para as tropas nazistas em campo de batalha (Boyle, 2014). Vários matemáticos no mundo inteiro tentavam desenvolver um método ou uma máquina que quebrasse esse código. Enquanto a maioria dos matemáticos buscavam fórmulas matemáticas para solucionar os códigos enviados pela Enigma o matemático Alan Turing simplificou as informações em uma forma abstrata representado por dois algarismos, o zero e o um, usando como base a teoria de Boole e construiu uma máquina que processasse essas informações. A essa máquina foi chamada de máquina de Turing, ou Colossus e, juntamente com o Eniac, foram considerados os primeiros computadores eletrônicos da história (Garcia, 2015).

O primeiro Computador chamava-se Electronic Numerical Integrator and Computer ou ENIAC (Figura 8), ele pesava 40 toneladas, ocupava um andar inteiro e trabalhava com cartões perfurados, código binários (derivação dos números booleanos). Já Filho (2007), elencou a importância no avanço tecnológico na área da computação, e os principais envolvidos no projeto (J. Presper Eckert, John Mauchly e Herman H. Goldstine) foram responsáveis pelo primeiro computador de uso geral, fato esse que leva a muitos historiadores a caracterizá-lo como o primeiro de sua geração, ele era também utilizado para calcular a trajetória de mísseis durante a Segunda Guerra Mundial.

“O primeiro computador, o Eniac dos anos 40, pesava várias toneladas. Ocupava um andar inteiro em um grande prédio, e para programá-lo era preciso conectar diretamente os circuitos, por intermédio de cabos, em um painel inspirado nos padrões telefônicos. Nos anos cinquenta, programava-se os computadores transmitindo à máquina instruções em código binário através de cartões e fitas perfuradas. Os cabos ainda existiam, mas recolheram-se no interior da máquina, cobertos por uma nova pele de programas e dispositivos de leitura...” (Levy, 1999).

Após a comprovação da funcionalidade dos computadores da primeira geração (1946-1954), vários pesquisadores se engajaram em melhorar essa tão importante ferramenta, mas além das limitações de hardware existia também uma complicação na forma de alimentar essas monstruosas “máquinas”, esse termo também é conhecido como linguagens. Os primeiros programas utilizados pelos computadores eram baseados no código binário (0000 10001 1000 11111) e era extremamente complicado ficar traduzindo essa linguagem.

2.1.2 Segunda geração dos computadores

Segundo Faria (2015), na segunda geração (1955-1964) começou a ser utilizado o transistor no lugar das válvulas, com isso foi possível a construção de computadores cada vez com mais velocidade e espaços reduzidos, pois os transistores que eram organizados em placas (circuitos), como principais vantagens podemos citar a redução do volume, serem mais rápidos e confiáveis.

De acordo com Filho (2007), nesse período também começaram a desenvolver periféricos como impressoras, fitas magnéticas, discos para armazenamento, Central Processing Unit - CPU ou também conhecida como Unidade Central de Processamento – UCP. Outro fator essencial que teve grande desenvolvimento foram os sistemas operacionais e as linguagens de programação. Fica evidente que os computadores representavam um grande avanço tecnológico na época, propiciando sua utilização em diversas áreas.

Nesse período os computadores estudados/desenvolvidos eram para ser utilizados exclusivamente pelas indústrias e empresas do mundo inteiro uma vez que o investimento em tal tecnologia era muito oneroso. Grandes empresas se destacaram nesse período, como a IBM.

2.1.3 Terceira geração de computadores

Segundo Farias (2013), essa geração compreende de 1964 a 1977, e como inovação tecnológica nos computadores foi a utilização de circuitos integrados ou microchips o que possibilitou a redução no seu tamanho e uma grande diminuição dos custos de produção dos mesmos. A IBM ainda continuava a dominar o mercado

de computadores e cada vez mais aumentava o portfólio de equipamentos, pois era possível a produção em massa dos circuitos integrados e revolucionando outras áreas até então não contempladas com as gerações anteriores como a produção de livros.

No entanto, para Filho (2007), ressaltou que a evolução da Computação é decorrência da convergência das tecnologias de comunicação de dados, de telecomunicação e da própria informática. A internet teve início na década de 1970, por meio das tentativas do Departamento de Defesa dos EUA para comunicar-se a sua rede em diferentes satélites, rádios para atingir simultaneamente vários pontos do país, essa rede é chamada de ARPAnet. Devido a esse novo canal de comunicação, os meios acadêmicos da época difundiram entre as universidades e faculdades do mundo inteiro e nasce assim a internet como é conhecida popularmente nos dias de hoje.

Nessa geração surge um dos primeiros sistemas operacionais desenvolvidos para os servidores que teve início quando Kenneth Thompson, Dennis Ritchie e outros desenvolvedores uniram-se para desenvolver um sistema operacional multi-usuários nos laboratórios da AT&T, inicialmente ela se chamava Multics, porém o projeto fracassou e Thompson juntamente com Ritchie, começou a reescrever todo em sistema em linguagem C e sofreu uma pequena mudança no seu nome passando a chamar-se Unix. (Key, 2015)

O primeiro computador pessoal criado foi o Altair 8800 da empresa Micro Instrumentation and Telemetry Systems – MITS, ele foi um dos primeiros computadores que um jovem programador chamado Bill Gates começou sua jornada na área da TIC.

No ano de 1975, dois amigos Willian Henry Gates III (Bill Gates) e Paul Allen estudavam juntos e compartilhavam a mesma paixão, os computadores, resolvem criar uma empresa e atuar em uma área pouco explorada, o desenvolvimento de programas (softwares). Para isso, eles decidem comprar um sistema operacional desenvolvido pela Seattle Computer Products chamado Q-DOS pelo valor de 50 mil dólares. Ao Q-DOS eles o renomeiam e passam a chamá-lo de MS-DOS e o adicionam algumas melhorias e fecham uma parceria com a IBM e passam a utilizar o seu sistema operacional nos seus computadores.

Um ano após a criação da Microsoft, surge uma empresa chamada Apple

Steve Jobs e Steve Wozniak com o foco na produção de microcomputadores pessoais, seu principal produto na época foi o Apple 2. A criação e comercialização dos microcomputadores criados pela Apple foi um marco na área da TIC, pois possibilitaram a popularização dos computadores no mundo inteiro.

Para Gugik (2009), a visão que Steve Jobs teve da utilização dos seus produtos foi o marco para o sucesso para empresa, pois ele focou em desenvolver um produto que fosse prático e fácil, para isso desenvolveu uma interface gráfica para seus computadores e trabalhou constantemente em melhorias e inovações tecnológicas.

O empreendedorismo de Jobs e Wozniac possibilitou que os computadores chegassem aos consumidores do mundo inteiro, e empresas como a IBM que tinham o foco de produção para a indústria e comércio começam a prestar a atenção nesse mercado emergente. Esse novo nicho de mercado começou realmente a atingir a partir da quarta geração de computadores.

2.1.4 Quarta geração de computadores

A quarta geração (1977-1991) é caracterizada pelo uso de computadores pelo público em geral, que possibilitou grandes avanços tecnológicos em vários segmentos como comércio, indústria, telecomunicações, educação, entre outros.

Empresas como a Intel surgiram no início dos anos 80 com uma série de microcomputadores que eram conhecidos como 80x86 que estavam presentes em computadores como como o XT 286, 80486 (famoso 486) e o Pentium. Nesse período também é lançado o primeiro sistema operacional para computadores pessoais de grande sucesso, o MS-DOS (Microsoft Disk Operational System) o ambiente era em modo texto somente, e tinha pouca interatividade com o usuário.

A empresa Compaq, no ano de 1982 criou e comercializou o primeiro laptop compatível com os computadores IBM PC, porém seu alto custo o inviabilizaram o uso pelo público em geral, ficando restrito as grandes empresas, ele operava como o sistema operacional DOS.

Stallman (1983), teve início ao projeto GNU (sigla para Gnu Não é Unix) que seria reescrever o código do Unix, sendo esse novo sistema operacional com o kernel (núcleo do sistema operacional) compatível com diversos aplicativos. Segundo a filosofia do projeto todo software poderia ser modificado, revisado,

deveriam obrigatoriamente serem distribuídos gratuitamente e seu código fonte aberto à toda a comunidade.

2.1.5 Quinta geração dos computadores

A quinta geração dos computadores (1991-dias atuais) começou a miniaturização de diversos componentes do computador, como exemplo dessa tecnologia podemos os processadores com milhões de transistores, o possibilitou o surgimento de tecnologias como as arquiteturas de 64 bits.

Também no ano 1991, o finlandês Linus Torvalds lança a primeira versão do kernel (núcleo do sistema operacional) de código aberto, que por sua vez é baseado no Minix (um derivado do Unix) e passa a chamar-se Linux. No início do ano 2000, os softwares livres invadem o mundo inteiro, atingindo o público em geral e também os serviços públicos e as empresas (desde a pequena até multinacionais).

“Linus Torvalds que na época era um estudante de ciência da computação na Finlândia criou um clone do sistema Minix (sistema operacional desenvolvido por Andrew Tannenbaun que era semelhante ao UNIX) que o chamou de Linux. Hoje ele ainda detém o controle do Kernel do sistema.” (Sá, 2008).

Os notebooks apesar da ideia ter sido concebida na quarta geração, somente na quinta geração que ela realmente começou a ser utilizada pelo público em geral. Isso foi possível pelo fato dos avanços tecnológicos e diminuição no custo de produção nos componentes que são utilizados na construção dos mesmos.

2.2 Tecnologias da Informação e Comunicação

A primeira pessoa que utilizou esse termo foi o executivo da Pearson (Dennis Stevenson) difundido pelo governo inglês pelo documento do National Curriculum Documents.

As TIC podem ser divididas em dois segmentos, hardware (parte física) e software (os programas), sendo assim podemos considerar que as TIC's como quaisquer ferramentas de transmissão de informações utilizando todas as tecnologias disponíveis que gerenciam os processos de comunicação, sejam via satélite, redes de computadores, áudio/visuais, telefônicos, redes com fios ou sem

fos.

Está cada vez mais evidente que a adoção das TIC como ferramenta não apenas nas empresas de forma em geral, mas também nas escolas, principalmente com a ampla utilização da internet e a disseminação dos computadores pessoais, aparelhos móveis no cotidiano no mundo contemporâneo. Existe uma diversidade de informações que o “mundo digital” proporciona aos usuários: acesso à informação, conteúdos multimídia (imagens, sons e vídeos), enfim, todos integrados e com facilidade de acesso a todas as pessoas, fornecendo um leque de possibilidades.

Hoje a utilização das TIC como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem é uma realidade, e se forem utilizadas de forma corretas potencializam o aprendizado dos estudantes auxiliando-os na pesquisa, comunicação e até mesmo a resolver problemas reais. Como enfatiza Meza (2007).

“Vale ressaltar que os autores desta competição têm trabalhado com sucesso em uma descrição dos princípios e habilidades (ao lado o equivalente a ISTE) e não no conteúdo, como lemos no IFIP também curriculum transversal da UNESCO. Ou seja, além da indicação de que os alunos devem lidar com certos aplicativos (editor de texto, planilha eletrônica, banco de dados, entre outros.), afirma-se que a finalidade desta capacidade é o processamento de informações em sentido lato, isto é, é o aluno para demonstrar sua capacidade de buscar e de obter informações (sobre a seleção, análise, registo dos mesmos) a partir de várias fontes, tanto tradicional como digital, a fim de aplicá-lo em diferentes contextos e para resolver problemas reais e auxiliar nas tomadas de decisões. É evidente, portanto, a abordagem funcional para este processo.” (Meza, 2007).

Esse contexto das TIC como uma figura ativa no novo processo educacional é uma realidade atual, dessa forma fica evidente que tanto os docentes quanto os discentes devem se adaptar a essa “revolução digital”. Na figura 1 fica mais claro essa nova forma de educar.

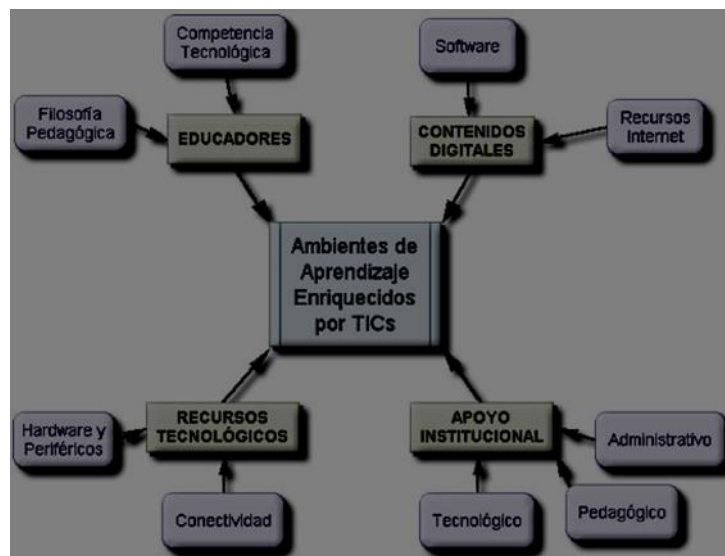


Figura 1 – Competências digitais

Fonte: (Meza, 2007)

Com o avanço das TIC, deve-se ter em mente que, mais do que acesso à informação, a construção da aprendizagem está no foco principal. O acesso à informação fornece o subsídio para que essa aprendizagem seja significativa, sendo mediada ou não pelas TIC's. Fica claro na obra de Levy (1999) essa reorganização cognitiva do conhecimento:

“Atualmente, a maior parte dos programas computacionais desempenham um papel de tecnologia intelectual, ou seja, eles reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais. As redes informáticas modificam circuitos de comunicação e de decisão nas organizações. Na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma. O que equivale a dizer que engenheiros do conhecimento e promotores da evolução sociotécnica das organizações serão tão necessários quanto especialistas em máquinas.” (Levy, 1999).

2.3 O Ensino a Distância

Um forte aliado às TICs neste cenário em discussão é o ensino à distância, que hoje é mediado por ferramentas populares como computadores, smartphones, arquivos digitais e a Internet. Mas a história ligada à educação à distância como forma de ensino não é algo recente. Aliás, para contextualizar a educação a distância (EAD) nos dias atuais, torna-se necessário entender um conhecimento

aprofundado do seu conceito, história, evolução, e os principais desafios que encontramos na atualidade.

Os primeiros indícios de educação sendo feita a distância poderá ser encontrado nas Epístolas de São Paulo reunidas no novo testamento (Lima, 2014) também conhecidas como *Corpus Paulinum* foram escritas entre os anos 50 e 52 DC. Entretanto, alguns autores afirmam que os primeiros relatos históricos que a EAD realmente começou a ser utilizada foi no século XVIII com cursos de correspondência por uma instituição localizada na cidade de Boston/EUA. (Barros D. M., Educação a Distância e o Universo do Trabalho., 2003).

Segundo Libâneo (2013) os novos professores precisam ampliar sua cultura geral, ou seja, ampliar a capacidade de aprender a aprender uma vez que os meios de comunicação, as multimídias e a linguagem informacional estão inseridos cada vez mais nas salas de aulas. Elas tornam as atividades mais atrativas aos alunos (se forem bem planejadas), propiciando ao aluno, um leque de recursos interativos.

“O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. ” (Libâneo, Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente, 2013)

Segundo Costa, A. et al. (2011), teve início do EAD realmente em 1829, na Suécia, enquanto no Brasil, os primeiros registros de EAD são do século XX, fato esse que Alves, 2011 deixa claro em seu trabalho os principais fatos históricos que marcam sua trajetória.

As experiências de EAD no Brasil começaram recentemente e até o início do século XXI, os meios mais utilizados eram o rádio, a televisão e material impresso (fascículos), no entanto, após a popularização dos computadores pessoais e da internet no início da década de 90, foi possível a expansão do EAD não só no Brasil como no mundo (Júnior, D. et al., 2011)

“Na década de 1990, foram criados muitos programas de EAD. Na época tentava-se, com o auxílio das mídias disponíveis, simular situações de ensino/aprendizagem mais próximas do ensino presencial. Assim, criava-se a expectativa de formar alunos independentes e especialistas nas matérias em questão. A EAD

deixou de ser baseada em apenas materiais impressos e passou a acompanhar e a incorporar as novas mídias de comunicação, como: rádio TV, vídeo e teleconferência. Porém, é com a inserção e crescimento da internet no meio educacional que se verifica uma enorme maneira de se fazer Educação a Distância.” (Júnior, D. et al., 2011).

Fica evidente que, com a inserção da Internet, o processo de EAD deveria se readaptar a essa nova tecnologia, novos paradigmas surgem e um futuro promissor para a EAD no mundo inteiro.

Outro ponto que deve ser abordado é de como esses avanços tecnológicos impactariam na educação, tanto na utilização dos professores e alunos de escolas privadas como nas políticas públicas para atender o ensino público. Belloni (2002), tece críticas a tecnocracia dos nosso gestores:

“No Brasil (país historicamente dado a grandes experimentos tecnológicos inovadores na educação, que acabam por se tornar “elefantes brancos”, pela incúria do poder público e visão tacanha do setor privado), tem havido experiências de educação a distância nas quais se pode observar algumas características estruturais recorrentes: as políticas públicas do setor têm um caráter tecnocrático, autoritário e centralizador que as destina necessariamente a resultados medíocres, senão ao fracasso, ao passo que a iniciativa privada vai ganhando terreno, construindo competência e obtendo verbas públicas.” (Belloni, 2002)

Existem diversos autores que conceituam o EAD, entretanto, a sua essência consiste no ensino sendo feito de forma que não existe limitação de espaço e tempo, ou seja, não é necessário a proximidade nem a temporalidade dos agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Júnior, D. et al. (2011), na década de 1980 diversos autores desenvolveram abordagens teóricas do EAD, mas três teorias se destacaram das demais. Sendo elas a teoria da autonomia e independência de Rudolf Manfred Delling, Charles Wedmeyer e Michael Moore, a teoria da industrialização de Otto Peters e a teoria da interação e comunicação de Borje Homlberg, John Bath e David Sewart.

Na Teoria da autonomia e independência, Delling descreveu a educação o EAD como um diálogo artificial, reduzindo o papel do professor e da escola e enfatizando a autonomia e independência de cada indivíduo, já Wedmeyer fundamentou seus estudos em duas bases (o ideal democrático social e a filosofia

educacional liberal), onde os alunos deveriam ter liberdade para estudar independente de sua classe social, localização geográfica e suas disponibilidades, seus estudos deveriam estar de acordo com os seus objetivos educacionais e não de acordo com as instituições de ensino. Já Moore acreditava que o EAD deveria estar fundamentado em duas variáveis (distância e autonomia), onde a autonomia dos alunos é de extrema importância e que os diálogos variam de acordo com as distâncias, enfatizou a preocupação de programas educacionais com alta e baixa autônias e enfatizou que podem ser perigosos, que devemos adequar os programas para que possa despertar no aluno o máximo do seu potencial e crescimento (Júnior, D. et al., 2011).

Segundo Costa, A. et al. (2011), a teoria da industrialização concebida por Peters baseia-se no pressuposto que a EAD se assemelha à sociologia industrial enquanto o ensino presencial compreende formas pré-industriais, ele defende que no EAD a dependência da efetividade do processo pedagógico ao planejamento, organização, formalização, padronização, objetivação e adoção de métodos racionais e científicos.

O EAD está crescendo de maneira vertiginosa no Brasil e no Mundo. O crescimento exponencial do número de instituições que oferecem algum tipo de curso a distância ou que utiliza o AVA como ferramenta de apoio ao ensino presencial, verifica-se também o aumento do número de cursos e disciplinas ofertados, de alunos matriculados, de professores que desenvolvem conteúdos e passam a ministrar aulas a distância e de professores que complementam o ensino da sala utilizando o ambiente virtual de aprendizagem.

Segundo Júnior, et al. (2011), existe a coexistência de dois modelos educacionais, o presencial e o não presencial e a cada vez mais estão se tornando integrados, porém, está surgindo um terceiro modelo educacional que é a integração dos dois modelos de forma articulada.

Vários autores partem do princípio que a educação é a transmissão de conhecimentos, onde a educação tem como sua principal atividade garantir a unidade didática entre o ensino e a aprendizagem, utilizando nesse processo o ensino (Libâneo, Didática, 1992). Dentro desse contexto podemos traçar um paralelo na forma em que é vista usando o EAD onde o processo de ensino aprendizagem parte do princípio da autonomia do sujeito onde ele mesmo constrói o seu

conhecimento e o educador age como mediador e ajudando-o. (Piaget, 2007)

“[...]não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas.” (Piaget, 2007)

No modelo de ensino à distância podemos mudar o processo de avaliação, onde nos moldes tradicionais as ferramentas de avaliação são utilizadas para julgar os erros, já no uso do EAD podemos acompanhar os aprendentes de forma mais dinâmica podemos usar como ferramenta para trilhar o caminho certo a percorrer, como diz Hoffmann (2001):

“[...] Quando se controla para julgar, basta andar ao lado de alguém, observando registrando coletando provas do caminho que trilhou (...). Quando se acompanha para ajudar no trajeto é necessário percorrê-lo junto, sentindo-lhes as dificuldades, apoiando, conversando, sugerindo novos rumos adequados a cada aluno” (P. 89)

A criação de ambientes de aprendizagem exige trabalho de equipe multidisciplinar e estruturação de diversos serviços de apoio que acompanham o aluno durante o programa a ser desenvolvido. Para ter qualidade, o ambiente de aprendizagem deve contar com uma estrutura informacional que permita o controle da informação e priorize o seu fluxo.

Aos profissionais atuais são exigidos conteúdos e técnicas aprendidas, independente da área de atuação, mas o mais importante é a capacidade de buscar novos conhecimentos (autodidata) e a constante atualização com as novas tecnologias do mercado. Ao utilizarmos o EAD podemos propiciar aos aprendentes uma nova forma de aprender e estimulá-lo a sempre buscar novos conhecimentos.

Com o aumento e a disponibilidade de acesso à internet, maior velocidade de processamento do computador, popularização dos dispositivos móveis como notebooks, celulares e tablets, ocorreu um crescimento do EAD. As escolas procuram buscar a adequar sua metodologia, estrutura curricular, prática didática, políticas educacionais, entre outros, a essa nova realidade.

“O crescimento da utilização da internet, as melhorias nos meios de comunicação e o aumento do poder de processamento dos

computadores têm favorecido o crescimento da utilização da educação online. Isto vem motivando universidades de todo o mundo a repensarem suas práticas e políticas educacionais e implantarem programas que contemplem esta forma de ensino.” (Júnior, D. et al., 2011).

Deste modo, o avanço tecnológico tem-se mostrado um desafio entre os educadores pois, esse novo modelo modifica a antiga pedagogia onde os acessos à informação eram restritos e os professores o centro das atenções.

2.4 A educação e a convergência com a tecnologia

Primeiramente, a tecnologia era sinônimo de revolução de materiais, vide os pioneiros na evolução tecnológica como bens tangíveis (rádio, TV, telefones, computadores, celulares). Entretanto na atualidade, quando se tem referência à tecnologia, abre-se um portfólio de inovações que envolvem não somente bens materiais, mas também softwares, realidade virtual, entre outros. Strey e Chabar (2011), abordam da seguinte forma:

“Inicialmente, a tecnologia era vista como uma revolução de materiais. Seus primeiros sinais surgiram nas locomotivas a vapor, passando depois para telefones, computadores. Hoje, quando nos referimos à tecnologia, pensamos logo em softwares, à realidade virtual, a formas de vigilância, banda larga etc. Ela é parte das nossas vidas e com certeza faz a diferença, nos dando escolhas e fazendo de nós pessoas melhores, diversificando nossas opiniões e permitindo maiores oportunidades.” (Strey & Chabar, 2011).

No início da década de 1990, estavam surgindo diversos cursos na modalidade EAD utilizando as principais tecnologias na época, no caso as principais mídias que atingiam uma grande quantidade de pessoas como a TV, rádio, vídeo, entre outros. A tentativa de utilizar essas tecnologias era de simular eventos que se aproximam do cotidiano da sala de aula. Entretanto, com o surgimento da internet no ambiente escolar causou uma revolução na forma de se fazer EAD. (Júnior, D. et al., 2011).

Atualmente, a sociedade está num contexto onde o ritmo de atualizações tecnológicas e de informações estão cada vez mais dinâmicos. No âmbito educacional, essas novas tecnologias permitem formas alternativas de aprendizagem, possibilitando a quebra de paradigmas. Porém deve-se levar em conta que toda a inovação tecnológica leva certo tempo para adaptação e

apropriação. (Caldas, W. et al., 2010).

Existe hoje, uma diversidade de formas de ensino-aprendizagem que atende as mais diversas demandas pessoais da sociedade utilizando vários tipos de tecnologia e em decorrência, fato tem-se abordado temas acerca de competências, habilidades, novas metodologias, novos hábitos na construção do conhecimento. (Barros D. M., Estilo de aprendizagem e uso das tecnologias, 2008).

Na prática pedagógica cotidiana dos professores deve-se repensar a forma de utilizar a tecnologia em benefício de oferecer aos alunos ferramentas que possibilitem uma formação mais completa e atual. O professor contemporâneo deverá quebrar os paradigmas da pedagogia tradicional e readaptar-se às novas tendências, o uso do EAD é um deles pois, permite a aprendizagem cooperativa e não estando limitado a horários, podendo estarem em lugares distantes. Segundo Caldas, W. et al. (2010):

“As TICs trazem novas possibilidades para a EAD. Essas novas tecnologias permitiam a quebra do paradigma dos encontros presenciais, eliminando as limitações de espaço e tempo. A telemática proporcionou o desenvolvimento de recursos importantes que potencializaram o exercício da aprendizagem cooperativa, tais como a utilização do ambiente virtual de apoio às comunidades de aprendizagem, onde seus membros interagem estando geograficamente dispersos e no momento em que desejarem, sem que sejam limitados por paredes e horários fixados. As TICs e todas as formas que seu uso possibilitam a quebra de outro paradigma: o modelo organizacional e estrutural da escola tradicional. ” (Caldas, W. et al., 2010)

2.5 As Metodologias Ativas de Ensino / Aprendizagem

Ao utilizar os termos "Metodologias Ativas no Ensino / Aprendizagem" ou "Metodologias Ativas na Educação", direta ou indiretamente estamos também nomeando a educação tradicional como passiva. De fato, o ensino tradicional pode sim ser considerado passivo uma vez que o aluno é apenas um receptor do conhecimento. Isto não é novidade, se considerarmos as salas de aulas que temos atualmente, não importando em qual o grau de estudo. Claro que existem exceções e não podemos generalizar todas as metodologias existentes antes de afirmar com todas as letras tal questão.

Entretanto, é unânime entre os docentes e discentes, que o processo de ensino-aprendizagem atual precisa ser renovado. O aluno normalmente é visto como

na expressão em latim tabula-rasa, uma folha de papel em branco. Ou na sabedoria oriental, como um pote ou vaso vazio, esperando ser preenchido com o conhecimento vindo de seu mentor, tutor ou professor. Neste formato, o aluno é visto como um ser carente de informação, sem conhecimento e que necessita de um agente para que possa construir o seu conhecimento. Mas percebe-se que, nos dias de hoje, este mesmo aluno tem à sua mão, aparatos tecnológicos que permitem que ele visite o Louvre, as Cataratas do Iguaçu ou as Pirâmides do Egito com poucos movimentos de seus dedos.

Existem diversas metodologias ativas que podem ser empregadas na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Muitas delas certamente já são utilizadas pelos docentes que sequer sabem que levam tais nomes.

Por esse motivos e tantos outros que são listados a seguir algumas das metodologias mais comuns e que podem ser utilizadas em sala:

- Instrução por Pares, foi desenvolvido pelo Professor Eric Mazur da Universidade de Harvard, nos EUA, onde vários trabalhos têm atestado os diversos benefícios em função da efetividade da aprendizagem. De uma forma geral, baseado no incentivo à discussão entre os alunos, mediante o uso de questões conceituais.

- Aprendizagem Baseada em Problemas, que teve sua origem na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, é baseado no estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos. Trata-se de uma metodologia que foca na atitude ativa por parte do aluno, que por sua vez, deve ir em busca do conhecimento e não meramente informativa, como normalmente ocorre com a pedagogia tradicional.

- Sala de aula invertida, metodologia desenvolvida por Jonathan Bergmann e Aaron Sams, ressalta que o que era antes feito no modelo tradicional da sala de aula, deve ser executado em casa, enquanto as atividades que antes eram realizadas pelos alunos, sozinhos em casa, como tarefas de casa, são executadas em sala de aula. Ao se inverter a sala de aula pode ainda proporcionar aos educandos e educadores, um espaço altamente direcionado à aprendizagem cooperativa / colaborativa.

- Aprendizagem Baseada em Projetos, que teve sua origem em uma tradição pedagógica que foi inspirada pelo filósofo americano John Dewey. Esta metodologia

defende que os alunos aprendem melhor se considerarem momentos de experiência e resolução de problemas do mundo real em seu cotidiano escolar. Tem como objetivo associar o ato de aprender ao ato de fazer.

Ao se ter em mente qual tipo de atividade a ser desenvolvida com os alunos, esta ou aquela metodologia pode ser empregada, uma vez que não há a necessidade de se escolher apenas uma, bem como o uso de uma não invalida o uso de uma segunda metodologia. O tipo de aluno (perfil, faixa etária e série) também são aspectos a serem observados na hora de se escolher a metodologia ideal para aquele momento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem estejam com disposição para os novos desafios. A tecnologia e o ensino à distância por meio das TICs surgem como ferramentas fundamentais que atuam como bases para a implementação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. É certo que novos paradigmas estão sendo quebrados e hoje, mais do que ter o conhecimento é mais importante saber buscá-lo. A tecnologia permite trilhar este caminho com mais desenvoltura e definição.

Através da implementação das metodologias ativas, tendo o ferramental já mencionado, o aluno tem a seu alcance a disponibilidade de acesso à informação e materiais de estudo 24 h por dia 7 dias da semana, podendo ser oferecido um repositório de atividades que o auxiliar nas dúvidas e desdobramentos do que é conduzido em sala. O ensino à distância cria condições para uma interação entre os alunos por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvendo assim, a construção do conhecimento por meio de uma forma colaborativa e construtivista. Metodologias como a Sala de Aula Invertida casam perfeitamente com a tecnologia e o ensino à distância uma vez que a dinâmica a ser administrada pelo educador possibilita o aluno se antecipar ao que será apresentado em sala e, para isso, ferramentas diversas podem auxiliá-lo, cabendo ao educador a melhor condução do processo.

Deste modo, é construído em torno dos alunos um cenário em que se propicia cooperação, a ajuda mútua e partilha de conhecimento, através da construção do conhecimento coletivo.

O uso das TICs como ferramenta ao professor e ao aluno demonstrou-se um campo para ricas discussões, de forma que os agentes envolvidos antes de tudo estarem receptivos a mudanças. Pode-se e deve-se rever as metodologias didáticas em salas de aula, incentivar tanto os professores quanto alunos a explorarem essa área tão rica em recursos, tirar algumas pessoas da zona de conforto, pois o mais importante é a criação de pessoas inovadoras, críticas com competências e habilidades.

REFERÊNCIAS

ATLMAN, M. UOL. **Hoje na história: 1889 - Herman Hollerith inventa a máquina elétrica de contagem.** Disponível em:

<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/19016/hoje+na+historia+1889+-+herman+hollerith+inventa+a+maquina+eletrica+de+contagem.shtml>. Acesso em 10/05/2015.

ALVES, L., Barros, D., & Okada, A. **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso.** Salvador: EDUNEB, 2009.

BARROS, D. M. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho.** Bauru: EUDSC, 2003

BARROS, M. d. **As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem.** Em R. P. Sousa, F. d. Moita, & A. B. Carvalho, Tecnologias digitais na educação. Campinas Grande: EDUEPB, 2011.

BELLONI, M. L. (2002). **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil.** Educ. Soc.(78).

BOYLE, D. **Alan Turing: Unlocking the Enigma.** Londres: Endeavour Press, 2014.

CALDAS, W. et al. Uso do computador na educação: desafios tecnológicos e pedagógicos. Em I. A. Nobre, V. B. Nunes, T. B. Gava, R. d. Fávero, & L. M. Bazet, **Informática na educação: um caminho de possibilidade e desafios** (pp. 15-40). Serra: Ifes, 2010.

COSTA, A. et al. **Industrialização do ensino e política de educação a distância.** Revista Brasileira de Aprendizagem e a Distância, 51, 2011.

FARIAS, G. **Introdução à Computação.** Disponível em UFPB: <http://producao.virtual.ufpb.br/books/camyle/introducao-a-computacao-livro/livro/livro.chunked/ch01.html>. Acesso em 25/05/2015.

FILHO, C. F. **História da computação: o caminho do pensamento e da tecnologia.** PORTO ALEGRE: EDIPUCRS, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** (30a ed.), Paz e Terra, 1996.

GARCIA, S. . **A história de Alan Turing no filme "O jogo da imitação"**. Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/03/historia-de-balan-turingb-no-filme-o-jogo-da-imitacao.html>. Acesso em 19/04/2015.

GIGIK, G. **A história dos computadores e da computação.** Disponível em Techmundo: <http://www.tecmundo.com.br/tecnologia-da-informacao/1697-a-historia-dos-computadores-e-da-computacao.htm>. Acesso em 12/05/2015.

JÚNIOR, D. et al. **EAD na prática – Planejamento, métodos e ambientes de educação online.** São Paulo: Elsevier, 2011.

KEY, S. **UNIX: Operating System Success in a Day: Beginners Guide to Fast, Easy and Efficient Learning of UNIX Operating Systems! Amazon.**

Levy, P. (1999). **As tecnologias da inteligência.** Rio de Janeiro: 34, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, J. d. **Bíblia Sagrada.** Arroio do Sal: Amazon, 2014.

MELO, S. B. **Considerações sobre o primeiro trabalho de Blaise Pascal. Anais do IX Seminário Nacional de História da Matemática.** 2009.

MEZA, J. **Competencias digitales.** Disponível em Educaptic: <http://educaptic.iesgrancapitan.org/?m=200709>. Acesso em 05/06/2015.

PIAGET, J. **Epistemologia genética** (Tradução de Álvaro Cabral). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SÁ, A. **Introdução ao Linux e guias básicos de Operação.** São Paulo: SA2, 2008.

STREY, M. N., & Chabar, R. K. **Educação & Internet.** São Leopoldo: Sinodal, 2011.



Capítulo 4
A INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS

Nelci Vieira Borges
Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira Bonetti
Cássia Regina Dias Pereira

A INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS

Nelci Vieira Borges

Docente da educação infantil e anos iniciais na rede particular de ensino de Curitiba.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR,

Campus de Paranaíba.

Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia.

E-mail: borgesnelci@gmail.com

Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira Bonetti

Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de

Paranaíba. Doutoranda em Educação pelo PPE/UEM - Universidade Estadual de

Maringá – UEM.

E-mail: carolina_p_gontijo@hotmail.com

Cássia Regina Dias Pereira

Docente do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR,

Campus de Paranaíba. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de

Maringá – UEM.

E-mail: cassiadiaspereira@yahoo.com.br

RESUMO

Esta pesquisa objetivou entender o trabalho desenvolvido por docentes que atuam na sala de recursos multifuncional das escolas da rede pública de ensino, cujo espaço de atendimento da educação especial integra o processo de inclusão escolar. Para tanto, abordou-se o histórico de inclusão educacional no Brasil; as dificuldades do processo inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas e salas comuns, bem como a intervenção pedagógica do professor no processo de desenvolvimento destas crianças. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico, que recorreu à produção teórica de autores, como Miranda (2011), Lanna Júnior (2015), Sierra e Facci (2011), Noronha e Pinto (2015) e Fumegalli (2012). Os resultados do estudo apontaram que, apesar dos esforços feitos e dos muitos direitos já adquiridos, ainda não foi efetivada uma verdadeira educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Sala de recursos multifuncional. Ação docente.

ABSTRACT

The research aimed to understand the work developed by the teacher who works in the multifunctional resource room of public schools. It is a special education service space that integrates the school inclusion process. To this end, it addressed the history of educational inclusion in Brazil; the difficulties of the inclusive process of students with special educational needs in common schools/classrooms; and the teacher's pedagogical intervention in the development process of these children. It is a bibliographic study, which resorted to theoretical production in the area of authors such as Miranda (2011), Lanna Júnior (2015), Sierra and Facci (2011), Noronha and Pinto (2015) and Fumegalli (2012). The results of the study showed that, despite the efforts made and the many rights already acquired, a true inclusive education has not yet been implemented.

Keywords: Inclusive education. Multifunctional resource room. Teaching action.

INTRODUÇÃO

É de fundamental importância compreender que as transformações ocorridas na área da educação estão diretamente ligadas ao contexto histórico. Isso se aplica também à educação destinada aos indivíduos com deficiência.

A educação especial tem ganhado espaço no contexto das políticas educacionais, dentro e fora do Brasil. Esse movimento que visa garantir o direito à escolarização das pessoas com necessidades especiais deve-se ao envolvimento das famílias, das organizações e dos próprios deficientes que vêm buscando, cada vez mais, resgatar e garantir os seus direitos e sua cidadania.

Diante dessas ações, o olhar da sociedade acerca dos direitos sociais e educacionais dessas pessoas também mudou, e a aceitação e o convívio com as diferenças têm ganhado espaço em todos os setores das comunidades.

Essa mudança gradativa é resultado do empenho de pesquisadores, docentes e famílias, que, organizados institucionalmente, empreenderam lutas em defesa dos direitos sociais e educativos das pessoas com deficiência. Essa ação tem resultado na criação de políticas públicas voltadas à educação especial. Elas demonstram o resultado dos esforços daqueles que acreditam que todos têm o seu lugar no mundo e, por isso, devem ser respeitados.

Novas técnicas são discutidas; novos métodos pedagógicos são implantados, não só a fim de incluir pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) no

ensino regular, mas também para que todos aqueles que estão dentro das escolas sintam-se incluídos e possam aprender.

A inclusão vai muito além da boa vontade. São necessárias ações que sejam superiores aos ajustes na estrutura física dos prédios e da abertura de salas de recursos. É preciso que a escola e os professores estejam preparados pedagogicamente para receber e ensinar esses alunos, respeitando seus limites e necessidades, não se baseando apenas em suas deficiências, mas em como podem superá-las.

As salas de recursos são necessárias para que se estimule o que os alunos possuem de melhor dentro de seus limites e para que eles tenham a oportunidade de aprender e desenvolver suas habilidades.

Este artigo é fruto de pesquisas e estudos que foram realizados durante o período de participação das autoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, entre os anos de 2015 e 2019. Ao desenvolver as atividades do programa nas escolas, algumas observações e questionamentos foram instigando nossa reflexão no que concerne à prática pedagógica vivenciada.

Surgiram, então, algumas dúvidas: será que a inclusão escolar, realmente, acontece como deveria? As escolas e os professores estão preparados didático e pedagogicamente para receber e intervir, qualitativamente, na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais?

Essa temática inquieta-nos desde então e está presente em nossa atuação profissional, por isso consideramos relevante socializá-la.

A INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA ESCOLARIZAÇÃO PÚBLICA

Ao estudar a história da humanidade, observamos que ela é constituída por uma série de marcos referenciais que nos mostram como ocorreram os processos evolutivos no âmbito social, econômico, político e educacional.

Sabe-se que a existência de pessoas com deficiência nas sociedades da antiguidade e do medievo era motivo de vergonha para as famílias e por isso, elas deveriam ser mantidas afastadas do convívio social e, até mesmo, privadas de sua vida.

Foi somente com o avanço dos preceitos do cristianismo que essas pessoas passaram a ser tratadas com mais respeito e a ter seu lugar na sociedade (MIRANDA, 2011).

Durante a modernidade, a questão educativa tomou forma e fez parte do debate político e das revoluções que caracterizaram o período. Ao lado da defesa pela escola e instrução para os cidadãos, surgiu também a argumentação no que diz respeito à educação escolar das pessoas deficientes, principalmente sob a ótica dos avanços da medicina. Entre os XVI, XVII, até meados do Século XIX, ocorreu a chamada etapa de institucionalização das pessoas deficientes, sob a justificativa de que elas precisavam ser protegidas e cuidadas, porém, paralelo a isso, ocorria a segregação. (FERREIRA, 1994)

No início do século XX, em alguns países europeus, ocorreu o surgimento de escolas públicas e, em algumas delas, criaram-se as chamadas salas especiais. Nelas deveria ser oferecido um ensino adequado aos deficientes.

Jean Marc ITard, (1774-1838) no início do século XIX, passa a ser considerado o pai da educação especial, após desenvolver tentativas de educar um menino de 12 anos chamado Vitor, o menino lobo (menino considerado com deficiência mental profunda, criado por lobos na floresta). esse caso ficou conhecido como o caso do selvagem de Aveyron. Ilard foi reconhecido como o primeiro estudioso a usar um método sistematizado para ensinar deficientes. ele acreditava que a inteligência de seu aluno “retardado”era educável. até os dias atuais ele é referência para os estudiosos. (CORCINI & CASAGRANDE, 2016, p. 6).

No contexto da história da educação brasileira, encontramos os primeiros indícios de ações em defesa da educação especial, em meados do século XIX, seguindo os moldes europeus com a criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o qual, mais tarde, viria a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), e, em 1856, do Imperial Instituto dos Surdos-mudos, posteriormente, chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado por D. Pedro II, mas, ainda assim, eram instituições que atendiam poucos alunos, geralmente, os mais abastados (MIRANDA, 2011).

Depois das grandes guerras mundiais, a sociedade passou a abrir mais seus olhos aos deficientes, devido ao grande número de mutilados resultantes das batalhas e, assim, criaram-se maneiras de os adaptar à sociedade (MIRANDA, 2011). Em 1926, fundou-se, em Canoas, no Rio Grande do Sul, o Instituto

Pestalozzi, especializado no atendimento a pessoas com problemas mentais e, em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro, atendendo pessoas com deficiências intelectual e múltipla (LANNA JÚNIOR, 2011).

Em 1954, criou-se a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), destinada a formar fisioterapeutas que ajudassem na recuperação de pessoas que sofriam sequelas da poliomielite, pois houve um surto em todo o país um ano antes. Também foram criadas: a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em 1950; o Instituto Baiano de Reabilitação (IBR), em 1956; e a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR), em 1958. Todos com o intuito de ajudar essas pessoas (LANNA JÚNIOR, 2011).

A partir de 1957, começaram a acontecer campanhas nacionais de conscientização da educação especial, como a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da visão e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (MIRANDA, 2011).

Em 1971, o presidente Médici criou o Centro Nacional de Educação Especial, com o propósito de expandir o atendimento a excepcionais. Após algumas mudanças, em 1992, a educação especial passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação Especial (SEESP) (DOMINGUES, 2009).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 também foi um marco importante para a história da inclusão educacional brasileira. Ela garantiu, no terceiro inciso de seu artigo 208, o atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A partir dos anos 90, ocorreram várias convenções pelo mundo com o intuito de se estabelecer normas de inclusão para as pessoas com deficiência. As mais importantes foram: a Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, em Salamanca; a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999, na Guatemala; o Congresso Internacional 'Sociedade Inclusiva', em 2004, em Montreal, e a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, em 2006, em Nova York.

Várias leis foram criadas para regulamentar o ensino inclusivo no Brasil. Dentre elas, cabe destacar:

- A lei nº 7.853/89 sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que institui a obrigatoriedade da Educação Especial em todos os níveis de ensino;
- A lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que em seu décimo primeiro artigo garante atendimento especializado às crianças e adolescentes portadoras de necessidades especiais;
- A LDB nº 9.394/96, que destaca, no quarto artigo, em seu terceiro título, a garantia de atendimento gratuito a alunos especiais; e, no quinto capítulo, em seu quinto título, incumbe o Poder Público de oferecer toda a estrutura necessária para o atendimento de alunos especiais na própria rede pública de ensino, incluindo currículo e professores com especialização adequada;
- A lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão;
- A lei nº 10.845/04 que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especial às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED);
- O Plano Nacional de Educação - Educação Especial (PNEE), que enfatiza a necessidade da inclusão na educação regular.

A educação especial ainda é um assunto polêmico, pois há quem defenda que ela deve ser separada, e há quem defenda que os alunos especiais sejam educados em classes comuns, junto dos outros alunos, para sua melhor integração. O problema dessa segunda opção é que nem todas as escolas e professores estão preparados para receber esses educandos.

Porém, parece que essa realidade está mudando gradativamente. Os pais de alunos especiais têm confiado, cada vez mais, no ensino regular, já que o número de matrículas desses alunos em classes comuns vem aumentando nos últimos anos. Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2014, quase 700 mil alunos especiais estavam matriculados em classes comuns. Outra boa notícia é que houve um aumento significativo no número de professores com

formação em educação especial, mostrando a importância que se tem dado a esses estudantes (PORTAL BRASIL, 2015).

O sonho da Educação Inclusiva trilha a passos lentos, mas é incessante o caminho para se tornar realidade, graças ao esforço de pessoas que acreditam e lutam pela igualdade e pelos direitos daqueles com necessidades especiais.

A INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS EM ESCOLAS E SALAS COMUNS E A AÇÃO DOCENTE

Sabe-se que o meio socioeconômico e cultural influencia no desenvolvimento de qualquer pessoa, principalmente, naquelas com necessidades especiais. A visão que o deficiente tem do mundo e de si dentro dele, a maneira como é tratado pela família e pela comunidade, tudo isso pode influenciar positiva ou negativamente em seu desenvolvimento (SIERRA & FACCI, 2011).

No início, a educação especial era destinada a um pequeno grupo de pessoas, geralmente, os mais abastados e era limitada a deficiências específicas, como cegueira, surdez e alguns casos de deficiência física. Mesmo assim, eram instituições educacionais específicas para essas pessoas, as quais recebiam uma educação diferente e ficavam isoladas da sociedade. Somente a partir da década de 1950, isso começou a mudar (NORONHA & PINTO, 2015).

Mas, antes, é preciso mostrar uma pequena diferença que existe entre o conceito de Educação Especial e da Educação Inclusiva. Segundo Noronha, a Educação Especial:

[...] ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. É organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Onde profissionais especializados como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional trabalham e atuam para garantir tal atendimento (NORONHA & PINTO, 2015, p. 3).

Já a Educação Inclusiva:

É um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas

escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (NORONHA & PINTO, 2015, p. 3).

Existe, portanto, uma diferença sutil entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, já que a primeira não, necessariamente, é sinônimo da segunda. A Educação Inclusiva não quer isolar os deficientes, dar a eles uma educação diferente, mas pretende incluir a todos, não só o deficiente, mas também os colegas, os professores, os funcionários, a comunidade, para que todos possam conviver e aprender com as diferenças. Ela não busca adaptar o aluno a escola, mas, sim, adaptar a escola ao aluno.

Uma escola inclusiva deve estar preparada para receber e atender adequadamente alunos deficientes, oferecendo materiais didáticos, profissionais capacitados e um ambiente adaptado de acordo com suas necessidades. Como disse Noronha, “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (NORONHA & PINTO, 2015, p. 7).

O problema é que nem todas as escolas estão preparadas para receber alunos com necessidades especiais. Por tanto tempo eles foram “escondidos” que não se via a necessidade de se criar materiais pedagógicos alternativos para esses alunos. Algumas escolas nem mesmo têm o básico, como rampas de acesso e banheiros especiais.

Uma escola inclusiva tem muito a ver com um bom projeto pedagógico. Nada adianta somente ter uma escola com rampas e banheiros adaptados. Envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos tenham acesso às oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela Instituição de Ensino. Isso inclui o currículo, a avaliação, os registros dos alunos (FUMEGALLI, 2012, p. 37).

Outro problema é que, muitas vezes, o ensino é fundamentado na deficiência, nas suas características negativas, nas limitações do aluno, não naquilo que ele pode desenvolver a partir daí. Tudo é feito como se o aluno fosse incapaz de aprender ou não conseguisse se adaptar. Não se leva em conta que pode haver

uma compensação que se pode criar a partir desta limitação, uma forma diferente de educar e aprender.

O maior exemplo disso foi a escritora Helen Keller, que superou a surdocegueira, desenvolvendo junto de sua professora, que também era surda, uma maneira própria de conversar e aprender. Por isso, é preciso procurar meios que ajudem o aluno a compensar sua deficiência, e esse é o papel essencial da escola (SIERRA & FACCI, 2011).

O despreparo de alguns professores também é fator importante na dificuldade de inserção desses alunos, visto que muitos nem ao menos sabem como lidar com eles, já que vêm de uma cultura em que 'todos são capazes de aprender por si só', e os próprios professores não são capazes enfrentar a diversidade, de rever seus métodos de ensino, de mesmo procurar uma formação continuada específica para esse atendimento. Isso implica interação com esse tipo de aluno, interação essa que é a parte mais importante no seu desenvolvimento. Por isso:

[...] trabalhar os professores para a nova realidade de inclusão, através de palestras, oficinas ou trocas de experiências entre profissionais é fundamental. Transmitir-lhes informação, conhecimento, desenvolver habilidades e incentivar atitudes; como tratar, falar ou não da deficiência, oferecer ou não ajuda, Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), acessibilidade, enfim, o dia a dia e o convívio com as diferenças em sala de aula são fundamentais (FUMEGALLI, 2012, p. 39).

Uma criança com deficiência intelectual pode, sim, aprender tanto quanto qualquer outra criança, desde que se utilizem os meios adequados para ensiná-la e seja respeitado seu tempo e sua maneira própria de aprender. Ela pode mesmo frequentar classes comuns, desde que frequente também a sala de recursos, em horário paralelo à aula.

E esse atendimento especial deve acontecer desde a educação infantil, por isso a importância de um diagnóstico precoce, pois, recebendo apoio desde o início, a criança desenvolver-se-á melhor e terá menor dificuldade futuramente.

Nessa fase (educação infantil), pode-se explorar as situações de ludicidade, acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização e autoestima da criança. Prioritariamente, do nascimento aos três anos, o

atendimento educacional especializado deve ser ofertado por meio da educação precoce, que visa a otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem conjugado com os serviços de saúde e assistência social (MIRANDA, 2011, p. 154).

O fato de a criança estar inserida numa sala comum também é importante, pois, se relacionando com outras pessoas de sua idade, ela tem a chance de se desenvolver melhor, e isso também contribuirá com a atuação do professor, que terá de desenvolver novos métodos de ensino, e auxiliará os colegas, que terão de aprender a conviver e respeitar as diversidades.

A educação organizada, que possibilita aos deficientes intelectuais oportunidades de desenvolvimento e compensação cultural da deficiência, transforma a pessoa com deficiência em um homem, de espécie biológica a sujeito social (SIERRA & FACCI, 2011, p. 141).

É preciso haver a inclusão dos alunos com NEE sem que haja a exclusão dos outros alunos; respeitar cada um em sua singularidade, com seus limites, seus defeitos e suas diferenças. Somente assim teremos uma escola inclusiva de verdade.

A IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS E DO PROFESSOR QUE NELA ATUA

A sala de recursos é um espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com dificuldade de aprendizado, na qual são disponibilizados materiais didáticos, pedagógicos e profissionais especializados para ajudar na formação acadêmica desses estudantes. O horário de atendimento deve ser paralelo ao turno em que o aluno estuda e, preferencialmente, na mesma escola (ROPOLI *et al.*, 2010).

Os alunos atendidos nas salas de recursos caracterizam-se como:

- Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição

alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;

- Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (DUTRA *et al.*, 2010, p. 10).

Existem dois tipos de salas; a sala de recursos tipo I, que atende alunos com deficiências típicas (DI, TGD) e AH/SP e é composta dos seguintes materiais:

[...] microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal, fones de ouvido e microfones, teclado com colméia, bandinha rítmica, material dourado, dominó com textura, software para comunicação alternativa, conjunto de lupas manuais (aumento de 3x, 4x e 6x), dentre outros (FERREIRA *et al.*, 2013, p. 146).

Já a sala de recursos tipo II, que atende alunos com deficiência visual e auditiva, possui os mesmos recursos que a do tipo I, porém acrescidos de “impressora Braille, máquina Braille, lupa eletrônica, reglete de mesa, soroban, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora” (FERREIRA *et al.*, 2013, p. 146).

O professor da sala de recursos deve ter formação específica, colaborar com o professor da classe comum na formulação de práticas pedagógicas que ajudem na integração do aluno especial com os colegas, conhecer bem as limitações de cada aluno e estabelecer com ele uma boa relação para que ele se sinta acolhido e confortável (OLIVEIRA, 2011).

A interação do aluno deficiente com o professor e com os demais colegas é muito importante no seu desenvolvimento, pois se dá a partir das interações sociais que ele tem, de como ele se vê no mundo, de como é tratado. Assim, ele se sente mais seguro e aberto ao aprendizado e poderá desenvolver melhor suas habilidades.

Esta interação também ajudará na compreensão e aceitação das diferenças por parte dos colegas. Quanto ao professor, ele “deverá ter como objetivo: acelerar o desenvolvimento potencial do aluno, tornando-o real, daí a importância da interação professor-aluno, isto é, o encontro entre o ser em processo de desenvolvimento e o ser adulto ‘mais desenvolvido’.” (ESCÓRCIO, 2008, p. 60). E mais:

[...] o papel do professor deve orientar-se para o estabelecimento de situações interativas de aprendizagem escolar, através das quais os alunos, sobretudo aqueles com necessidades educacionais especiais, vão internalizando mecanismos de controle e planejamento do seu próprio comportamento. Para esse fim, faz-se necessário conhecer as peculiaridades desse aluno, da sua inteligência, analisando como aprende e qual seu potencial de aprendizagem, buscando-se concretizar a prática pedagógica inclusiva (ESCÓRCIO, 2008, p. 59-60).

O papel do professor na sala de recursos é o da mediação entre a criança e o conteúdo. O docente deve desenvolver meios para que o conteúdo chegue até o aluno e seja compreendido por ele. Assim, posteriormente, a criança terá menor dificuldade em aprender. Segundo Oliveira, “nas Salas de Recursos deve haver apoio, estímulo ao crescimento, desenvolvimento e busca do saber” (OLIVEIRA, 2012).

Deste modo, entende-se que a sala de recursos é muito mais do que um lugar onde se ensinam conteúdos didáticos a alunos com necessidades educacionais especiais. Consiste em um lugar onde são criados laços que auxiliam na transformação de cidadãos, dando a eles a chance de provar que são capazes de aprender e de se integrar ao meio como qualquer outra pessoa. A sala de recursos tem por intuito ajudar no desenvolvimento da criança com dificuldade intelectual e incluí-la no mesmo ambiente que outras crianças, sempre reforçando que ela tem a mesma capacidade que as outras para aprender, e, para isso, deve-se utilizar meios diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, apesar de toda a sua importância, como realmente deve ser, a Educação Especial Inclusiva ainda tem um longo caminho a percorrer. Muitas escolas e professores não estão preparados para receber alunos especiais, e uma parte das que os recebem não possui estrutura pedagógica para tal.

Somente o fato de criar leis e decretos para obrigar as escolas a receber os alunos com deficiência não fará com que, do dia para a noite, desenvolvam-se métodos pedagógicos capazes de atender tanto esses alunos e que promovam sua interação com os demais, havendo, sempre, a possibilidade de exclusão de um ou de outro.

O simples fato de um aluno com necessidades especiais estar inserido em uma sala comum não fará com que, no futuro, ele consiga se integrar à sociedade, pois isso não dependerá somente dele, mas também da capacidade das pessoas em o aceitar no seu convívio, e isso vai além do que a escola pode fazer, pois mudar o pensamento excludente cultivado há anos é muito mais difícil do que se parece, segundo atestam os pesquisadores do referencial consultado durante esta pesquisa.

Porém, mesmo que pareça distante, o sonho de se ter uma Educação Inclusiva realmente efetiva continua vivo. Espera-se que as futuras gerações de professores, portadores de necessidades especiais e a sociedade, em geral, possam lutar juntos para que isso aconteça.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- CORCINI, M. C.; CASAGRANDE, R. C. **Educação especial e sua trajetória histórico-política**: uma abordagem por meio de grupos de discussão. Cadernos PDE. Versão on-line. 2016.
- DOMINGUES, T. L. C.; DOMINGUES, M. R. C. **Educação especial**: historicidade e legislação. Lins, 2009.
- DUTRA, C. P. *et al.* **Manual de orientação**: programa de implantação da sala de recursos multifuncionais. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, Brasília, 2010.
- ESCÓRCIO, D. C. M. **A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva**: um estudo de caso. Teresina: UFPI, 2008.
- FERREIRA, S. A. M. *et al.* Sala de recursos multifuncionais: inclusão ou exclusão escolar? *In: Revista História e Diversidade*, Uberlândia. v. 2. n. 1. p. 129-154, 2013.
- FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1994
- FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão escolar**: o desafio de uma educação para todos? Ijuí: UNIJUÍ, 2012.
- LANNA JÚNIOR, M. C. M. As primeiras ações voltadas para as pessoas com deficiência. *In: Bengala legal*. 2011. Disponível em: <www.bengalalegal.com> Acesso em maio 2015.

- MIRANDA, M. J. C. **Perspectivas e possibilidades da teoria da modificabilidade cognitiva para o desenvolvimento da criança deficiente mental**. Maringá: EDUEM. 2011.
- NORONHA, E. G., PINTO, C. L. Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e Convergências. *In: Faculdade Católica de Uberlândia*. 2015. Disponível em:
<http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%8ANCIAS.pdf> Acesso em jun. 2015.
- OLIVEIRA, E. M. S. **O atendimento educacional realizado em uma sala de recursos de escola da rede pública do DF**. Brasília: UnB, 2011.
- OLIVEIRA, C. P. G. A importância da mediação na sala de recursos. **Anais da Jornada de Pedagogia da Fafipa**. Paranavaí, 2012.
- PORTAL BRASIL. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. *In: Educação*. Disponível em:
<<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>> Acesso em maio 2015.
- ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: A Escola Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SIERRA, D. B.; FACCI, M. G. D. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. *In: Revista Educacional em Questão*. Natal, v. 40, n. 26, p. 128-150. 2011.



Capítulo 5
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA LIBRAS E DESAFIOS
DOS SURDOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Fabiana de Oliveira Gadelha
Sarmânia Zarles Santos Pereira
Viviane Lima Martins

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA LIBRAS E DESAFIOS DOS SURDOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Fabiana de Oliveira Gadelha

Graduada do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol pelo Instituto Federal de Brasília, Campus Ceilândia, Distrito Federal. Operadora de Atendimento no Hospital Sírio Libanês do Distrito Federal. E-mail: fabiana.gadelha4@gmail.com

Sarmânia Zarles Santos Pereira

Graduada do curso de Licenciatura em Letras/ Português pela universidade Estácio de Ribeirão Preto - RJ, professora da Secretaria da Educação do Distrito Federal. E-mail: sarmaniazsp@gmail.com

Viviane Lima Martins

Graduada em Letras pela USP-SP e Mestre e Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, professora do Instituto Federal de Minas Gerais. E-mail: viviane.martins@ifmg.edu.br

RESUMO

O artigo tem como objetivo a compreensão do universo da cultura surda, suas particularidades e desafios na sociedade, ressaltando a importância do uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e conhecimentos de seus aspectos linguísticos. Além disso, avalia os maiores obstáculos do aluno com surdez, incluso no ensino básico, principalmente no que tange a aquisição da língua escrita, refletindo sobre a análise dos aspectos socioculturais; o processo de inclusão social na rede regular de ensino; e os métodos utilizados em sala de aula. Assim, a pesquisa fundamenta em metodologias qualitativas e quantitativas, utilizando questionário *on-line* com os profissionais da educação e entrevista com pessoas com deficiência auditiva, em conjunto com estudos científicos abordados por importantes teóricos da área, como Maria Cristina da Cunha Pereira, a fim de identificar os principais problemas e corrigi-los, para contribuir com uma educação mais justa e igualitária às pessoas com deficiência auditiva. Deste modo, foi possível estabelecer a necessidade de desenvolver abordagens e adaptações educacionais mais condizentes com a realidade destes alunos, pois se comprovou o comprometimento na língua escrita dos surdos, principalmente, para a falta ou o contato tardio com a Libras; a carência de profissionais capacitados, essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem; e a desigualdade social, que permeia a sociedade brasileira e afeta-os diretamente.

Palavras-chave: Cultura surda. Libras. Aprendizagem. Aquisição da língua escrita. Inclusão.

ABSTRACT

The article aims to understand the universe of deaf culture, its particularities and challenges in society, emphasizing the importance of using the Brazilian Sign Language - LIBRAS and knowledge of its linguistic aspects. In addition, it assesses the greatest obstacles faced by students with deafness, even in basic education, especially with regard to the acquisition of written language, reflecting on the analysis of sociocultural aspects; the process of social inclusion in the regular education network; and the methods used in the classroom. Thus, the research is based on qualitative and quantitative methodologies, using an online questionnaire with education professionals and interviews with people with hearing impairment, together with scientific studies addressed by important theorists in the area, such as Maria Cristina da Cunha Pereira, in order to identify the main problems and correct them, to contribute to a fairer and equitable education for people with hearing impairment. In this way, it was possible to establish the need to develop educational approaches and adaptations that are more in line with the reality of these students, as the commitment to the written language of the deaf was proven, mainly due to the lack or late contact with Libras; the lack of trained professionals, essential for the development of learning; and social inequality, which permeates Brazilian society and directly affects them.

Keywords: Deaf culture. pounds. Learning. Acquisition of written language. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

É possível comprovar o *status* de ⁵*linguagem* da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) porque ela apresenta ferramentas que implicam numa comunicação profunda, capaz de criar e interpretar diversos gêneros textuais. Assim, como a língua oral, a LIBRAS foi desenvolvida de forma natural, de acordo com a necessidade de comunicação de seus usuários, dotada também de níveis e variações linguísticas como qualquer outra língua. Apesar da semelhança, os surdos ainda sofrem muitas dificuldades para interagir em sociedade, pois a ausência de audição o impede de ter um contato direto com a linguagem oral, em que, muitas vezes, ocasiona prejuízo emocional, comunicativo e educacional.

Pode-se afirmar que, em razão de possuírem uma língua própria (LIBRAS) e de se expressarem por meio da língua de sinais, bem como por expressões corporais, a aquisição da linguagem para os surdos pode se tornar um grande

⁵ *Linguagem*: A teoria vigotskiana destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo e social do homem, ressaltando que pelo caráter social do ser humano é que este cria a linguagem.

entreve, visto que, a estrutura gramatical da língua de sinais e do Português são diferentes, identificando, por isso, deficiência na escrita, em que se percebe algumas discrepâncias, como relação à falta de conectivos, por exemplo, fazendo com que o texto perca a sua clareza. Desta maneira, entende-se que a LIBRAS deva ser estudada, independente da Língua Portuguesa, pois sua gramática é diferenciada e não necessita da língua oral para sua aquisição, haja vista que ela foi construída com obediência a suas próprias regras, que refletem a maneira como o surdo interagem com o ambiente e desenvolve o seu raciocínio, com base na percepção visual-espacial. Assim, depois de sua língua materna (LIBRAS) bem consolidada, a língua portuguesa escrita pode ser desenvolvida com seu apoio.

Dentre as barreiras que os alunos com surdez enfrentam, a primeira delas é a barreira da linguagem, visto que, fica evidente a importância e necessidade da LIBRAS ser a primeira língua dos surdos, pois é por meio do contato visual e da aquisição da linguagem que eles formam seus primeiros pensamentos e são capazes de apropriar da linguagem escrita.

Contudo, para entender melhor sobre a Língua Brasileira de Sinais, faz-se necessário um estudo que leve em conta a sua real formação, de modo a desvencilhar de mitos que contribuem para a propagação de que a língua de sinais não é capaz de expressar por conceitos abstratos, que ela possui falhas na organização gramatical, que é superficial ou inferior a comunicação oral, por exemplo, quando na verdade ela é um meio de comunicação que substitui completamente a audição, que possibilita aos surdos expressarem com o ambiente a sua volta, dando o direito que lhe foram tirados de serem ouvidos e percebido pela sociedade. Assim, a linguagem de sinal percorre gradativamente o cotidiano do surdo, como a língua oral, despertando sua consciência interna e caracterizando o indivíduo apenas como um jeito diferente de ser e de interagir com o mundo.

Um dos fatores que também reforçam algumas dificuldades quanto ao ensino dos alunos com deficiência no Brasil, pode estar voltado à criação das recentes leis que se baseia na inclusão dos deficientes físicos dentro do ensino regular, sem levar em conta a realidade das escolas, pois na teoria é muito “bonito e válido”, porém, na prática, a inclusão destas pessoas não acontece como deveria. Apesar dos avanços ocorridos ao longo dos anos, ainda existem lacunas a serem preenchidas para que a inclusão, de fato, se torne uma realidade, e uma delas conta

com profissionais despreparados para lidar com alguns dos desafios que dificultam o processo de inclusão nas instituições de ensino.

De fato, incluir um aluno com deficiência no ensino regular é um desafio, principalmente quando se trata da estrutura e acompanhamento pedagógico que as escolas oferecem a esse aluno, tido como “especial”. Assim, tornar a educação inclusiva como efetiva ainda é visto como um obstáculo para as instituições, que mal se adaptaram com as atuais mudanças frente ao ensino escolar.

Desse modo, o interesse em pesquisar mais a fundo o campo da aquisição da língua surge quando vivenciamos a realidade das instituições escolares. Os estágios obrigatórios permitem observar como os alunos, com deficiência auditiva, conseguem desenvolver o aprendizado da linguagem diante das metodologias desenvolvidas pela escola em que é inserido. Por isso, as experiências vividas durante as atividades realizadas no ambiente escolar proporcionam um novo olhar quanto às didáticas de ensino implementadas para a efetivação da inclusão.

Logo, percebe-se que, os cotidianos destes alunos são cercados por desafios que, conseqüentemente, despertam novas perspectivas de ensino. Diante desta realidade, o presente artigo tem como objetivo geral identificar os maiores obstáculos do aluno surdo na aquisição da língua escrita, e como objetivos específicos, analisar os aspectos socioculturais, que influenciam o primeiro contato com a língua materna; o processo de inclusão social na rede regular de ensino, onde muitas vezes na prática não é como idealizado; e os métodos utilizados em sala de aula, ainda muito defasados, a fim de apontar estratégias que sejam mais eficientes.

Por outro lado, temos a questão da inclusão escolar de alunos com surdez, a qual tem sido cada vez mais necessária, pois a realidade a qual se encontra não é favorável, apesar do avanço e das diversas legislações vigentes. As atuais práticas de inclusão utilizadas no âmbito escolar inserem as crianças com deficiência e/ou necessidades específicas em classes comuns, mas sem atenção às adaptações necessárias à sua individualidade.

Assim, com as metodologias adequadas, estes alunos podem ter as mesmas oportunidades dos que ouvem bem, inclusive o domínio da escrita. Cada indivíduo possui suas especificidades, apresenta níveis diferentes de dificuldades em relação à aprendizagem, é uma questão individual de oportunidade e de vivência.

Consequentemente, incluir torna-se um desafio para o professor que terá que adaptar a sua prática pedagógica, trazendo novos procedimentos, atividades, novas formas de avaliação e ajustes no conteúdo ministrado.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho é de cunho qualitativo, em que analisa criticamente os dados referentes à pesquisa do tema, a fim de chegar num resultado satisfatório, que contribua ativamente com o desenvolvimento humano da sociedade, e quantitativa que se preocupa com a quantificação dos dados, comprovando se uma teoria é válida ou não a partir de análises estatísticas (KNECHTEL, 2014, p. 2).

O referencial teórico traz uma pesquisa bibliográfica contendo livros incluindo autores que abordam o tema aquisição da língua em sala de aula, aspectos socioculturais, inclusão do aluno na rede regular e as metodologias utilizadas em sala de aula. Também foi proposto um questionário com perguntas direcionadas aos professores e entrevistas com alunos surdos, com intuito de explorar as suas experiências vividas em sala de aula, bem como as dificuldades no campo da aquisição da língua durante sua formação acadêmica.

3. OBSTÁCULOS DO ALUNO SURDO NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Compreende-se que os alunos surdos enfrentam constantes dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem das diversas disciplinas que compõem o currículo, principalmente a Língua Portuguesa. Por possuírem uma língua própria e pouco difundida, os surdos, quando ingressam em uma instituição de ensino regular, encontram vários obstáculos, principalmente ao se deparar com o ensino da Língua Portuguesa.

A diferença na língua de comunicação entre o aluno surdo e as demais pessoas do ambiente escolar conduz a um histórico de reprovação por vários motivos, dentre eles, a falta de comunicação com o professor em sua própria língua - a LIBRAS, e a falta de meios de decodificação do código visual da escrita.

Para dar continuidade ao aprendizado das demais disciplinas é estritamente necessário ter a Língua Portuguesa como base de conhecimento, pois esta servirá de influência na formação dos estudantes durante sua vida acadêmica e pessoal.

Nesse sentido, é fundamental ampliar políticas públicas de inclusão, para que professores, gestores e comunidade escolar possam adequar os materiais didáticos em Língua Portuguesa, frente ao movimento de inclusão.

3.1. O surdo e a língua escrita

A primeira língua oficial e materna dos surdos é a Língua de Sinais, aqui no Brasil designada como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), assim como o português é para os demais nativo, não deficientes auditivos. Podemos dizer que o surdo está envolvido e exposto com a Língua Portuguesa por conta do seu convívio familiar, já que a maioria são filhos de pais ouvintes. Entretanto, este indivíduo também deve estar incluído em uma comunidade surda, onde predomina o uso da LIBRAS como língua dominante.

Logo, é importante que a sociedade compreenda o caráter bilíngue do surdo. A maior parte das crianças surdas evoluem a linguagem por meio do ensino de LIBRAS e, assim, têm acesso à cultura, ao conhecimento e à integração social.

O letramento da pessoa com surdez no Brasil ainda é um dos assuntos que precisam ser analisados e melhorados, pois a realidade educacional ainda possui traços do tradicionalismo, inviáveis aos dias atuais, que impossibilita a sua eficácia.

Segundo Fernandes (1990), as discussões em torno do processo educacional do sujeito surdo e do seu desempenho escolar, em geral, apontam e analisam as suas dificuldades em relação a práticas de leitura e escrita. Tais discussões topicalizam questões que denotam os obstáculos que o surdo apresenta, sobretudo, com relação à língua portuguesa.

Diante disso, é importante analisar as principais dificuldades da pessoa surda na aquisição da língua escrita sob a perspectiva sociocultural, em relação à inclusão, as práticas e as metodologias utilizadas.

Assim como a Língua Portuguesa, a LIBRAS também possui sua própria estrutura gramatical e semântica, pragmática e sintática. Contudo, a organização de ideias é bem diferente do português comum, sendo que não são utilizados artigos e flexões verbais.

Outra reflexão é que, para os surdos, a aquisição da língua escrita não apresenta apenas mais uma modalidade. Na Língua Portuguesa existe o trabalho de desenvolvimento da língua falada e escrita, onde há uma relação entre o som ouvido

e falado, o fonema, o qual assume uma ligação mais direta com a letra escrita, ou grafema, diferente da LIBRAS, onde isso não ocorre.

De uma maneira geral, o surdo é alfabetizado apenas na modalidade escrita em uma língua que possui diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas, por isso, percebe-se que há irregularidades na escrita do indivíduo surdo, sendo que estas fazem parte de um processo de construção da sua própria língua.

Para esclarecer o assunto sobre a construção e dificuldades do surdo na língua escrita, podemos citar um exemplo para entender um pouco mais sobre a gramática da LIBRAS.

Em português, na sua forma oral ou escrita, a frase: “*O meu sobrinho vai se formar como jornalista em dezembro*” seria a mesma; entretanto, em LIBRAS, essa mesma frase seria: “*Dezembro agora sobrinho meu formatura jornalista*”, o que é bastante diferente na simples transcrição.

Além disso, no português os ouvintes usam quase a mesma estrutura morfo-sintático-semântica nas modalidades falada e escrita, relação não estabelecida entre a LIBRAS e a língua escrita. Outra diferença é que, em LIBRAS, as palavras se constroem por intermédio das mãos, que se movimentam no espaço e se organizam de forma simultânea e não linear.

As barreiras fazem parte do processo de desenvolvimento do surdo, não apenas como uma obrigatoriedade ou uma imposição, mas como necessidade para alcançar autonomia. Assim, trazemos a seguinte reflexão: *Será que o surdo supera e aprende, ou apenas contornam as barreiras significativas para avançar na formação?*

4. ASPECTOS SOCIOCULTURAIS

4.1. Influenciam o primeiro contato com a língua materna

O direito dos surdos à LIBRAS, infelizmente, está muito relacionado à realidade sociocultural em que estão inseridos. A desinformação, falta de conhecimento dos familiares e da sociedade em sua volta, reflete muito em suas vidas. Além disso, segundo Maria Cristina da Cunha Pereira:

A maior parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não usam a língua de sinais, é comum que cheguem à escola com alguma forma de linguagem, criada na interação familiar. No entanto, chegam sem uma língua adquirida, uma vez que a Língua

Portuguesa, na modalidade oral, usada pela família, lhes é inacessível e a Língua Brasileira de Sinais, que lhes é acessível, é desconhecida pela família. PEREIRA (2014, p.147).

Compreende-se, portanto, que, na proposta de uma escola bilíngue, a escola quem vai proporcionar a aquisição da LIBRAS, especificamente em filhos de pais ouvintes. Desta forma, enquanto alunos ouvintes chegam com uma bagagem linguística da sua língua materna (Língua Portuguesa), aprendida no contato com os familiares, os surdos chegam apenas com fragmentos que precisam ser desenvolvidos ao longo do tempo. Para isso é necessário primeiro que haja contato com a sua língua materna (LIBRAS), só assim poderá recorrer a ela para aprendizado da Língua Portuguesa, como ocorre com o qualquer ouvinte, que para aprender uma outra língua precisa conhecer, primeiro, a sua de origem.

Ainda que estes alunos estejam inseridos nestas escolas, é necessário que seus membros desenvolvam um trabalho o qual o estudante surdo tenha uma educação real e efetiva. Infelizmente, na sociedade atual, a LIBRAS não é muito difundida para que a pessoa com surdez tenha apoio necessário desde o seu nascimento, principalmente quando este cenário está diretamente ligada à classe social, já que a baixa renda é um dos impedimentos e o motivo pelo qual estas pessoas acabam não recebendo uma base necessária, que garanta sua independência futura. Este é um dos motivos pelo qual, inclusive, haja tantas pessoas com surdez que não aprenderam a LIBRAS e nem a Língua Portuguesa escrita; ou que possuem dificuldade de comunicação em pelo menos uma delas, tornando-as dependente e, muitas vezes, à mercê de instituições assistencialistas quando contam com a sorte.

Portanto, o ideal seria que o surdo tivesse, desde o seu nascimento, interação com a cultura surda, pois isso lhe permitiria maior facilidade no desenvolvimento de novas habilidades, como a língua escrita; ou pelo menos acesso a estas escolas bilíngues, mas a realidade muitas vezes não é esta. Nem sempre estes alunos terão acesso e possibilidade de permanência na escola, seja nas bilíngues para surdos ou na rede regular, numa proposta inclusiva.

5. PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL NA REDE REGULAR DE ENSINO

De acordo com dados históricos, o início da inclusão no Brasil começou com a realização de dois eventos importantes. Com o fracasso escolar, foi necessário a

discussão de políticas públicas com o intuito de fortalecer o processo de inclusão no ensino escolar.

⁶A *conferência mundial de educação para todos* ocorrida, na Tailândia, em 1990, e a ⁷*Declaração de Salamanca*, ocorrida na Espanha em 1994, debateram pautas e medidas que refletiram na importância da inserção do aluno especial no ensino regular.

O primeiro evento discutiu a necessidade do desenvolvimento de uma política educacional de qualidade, destacando a importância de serviços que atendessem aos alunos, tanto aqueles considerados “normais”, quanto aqueles com necessidades especiais; e o segundo evento colocou em pauta a questão da inclusão de uma maneira mais sistemática. Sendo assim, os alunos que apresentassem dificuldades em sua escolarização seriam considerados alunos com “necessidades especiais”, portanto, a escola deveria atendê-los adequando-os de acordo com sua dificuldade.

Assim, outras leis, como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) e Constituição Federal de 1988, determinam a inclusão desses alunos de forma integrada na rede de ensino regular, transformando o modelo escolar do Brasil. De fato, tivemos um grande avanço no ensino escolar, principalmente quando se pensa em um ensino pautado na igualdade de condições. Porém, a realidade é vista de forma diferente.

Mendes (2002/2003) constata que, na atualidade, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, não chega a quatrocentos mil o número de matriculados, considerando o ensino especial e o ensino regular.

Nota-se que muitos alunos ainda não têm acesso a qualquer tipo de escola, indicando que há uma exclusão de indivíduos com necessidades especiais. Por fim, existe ainda outro problema: um número significativo de alunos com necessidades educativas especiais que têm acesso à escolaridade, não estão recebendo uma educação apropriada, por falta de profissionais qualificados e de recursos.

⁶ *Conferência mundial de educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.*

⁷ *Declaração de Salamanca:* Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na 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.

Segundo Bortoleto, Rodrigues e Palamin (2002/2003), a inclusão do surdo na escola deve garantir sua permanência no sistema educacional regular com igualdade de oportunidades, bem como, ensino de qualidade.

A educação é um direito constitucional, independente de raça, cor, credo e para que isso aconteça de fato, é preciso que a escola entre em um processo de redimensionamento, ou seja, a instituição escolar precisa estar preparada não só para receber esses alunos, mas saber trabalhar de uma forma heterogênea.

Infelizmente os sistemas de ensino fazem com que o professor apenas dê conta dos conteúdos previstos no plano de aula, esquece-se de olhar para o indivíduo de forma individualizada. A escola precisa estar pronta, não só para receber esses alunos, mas fazer com que ele permaneça na escola.

Contudo, permanecer na escola não é só um direito, é preciso uma atenção e uma estrutura diferenciada, oferecendo recursos e acessibilidade para receber esses estudantes. Além de inserir essa criança, é preciso fazer com que esse indivíduo aprenda.

Por isso, pode-se dizer que a inclusão é dar condição de que o aluno aprenda, pois todos nós temos a capacidade de aprender independente da dificuldade.

5.1. Métodos utilizados em sala de aula

O processo de inclusão dos surdos no Brasil passou por vários desafios, principalmente com a criação de leis de inclusão, que trouxeram muitas mudanças e novos conceitos no contexto escolar. Assim, várias metodologias foram surgindo, e a presença do aluno surdo em sala exige que o professor se adapte a essa realidade, reconhecendo a necessidade de elaborar novas estratégias e métodos de ensino, os quais sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno.

Segundo Rijo (2009), o surdo usuário da língua de sinais ainda é um desconhecido para a grande maioria dos professores, os quais sabem muito pouco sobre a surdez, a educação de surdos e como eles se comunicam.

Com a revolução da qualidade de ensino, ainda existem professores que buscam o aperfeiçoamento na sua formação, por meio de cursos e especializações, porém, ainda há profissionais que precisam se qualificar para prestar um bom atendimento aos alunos que mais necessitam. Muitos professores, por exemplo, não

conhecem a LIBRAS e isso acaba dificultando a comunicação em sala de aula, comprometendo o aprendizado dos alunos.

Há de se ressaltar que, mesmo com as mudanças no cenário escolar, essa falta de capacitação dos professores, principalmente os da educação básica, ainda está bem presente no contexto atual da educação inclusiva.

É indispensável que os profissionais da área educacional ajudem a promover essa inclusão, criando condições viáveis para que o ambiente escolar se transforme em um lugar para todos independente das limitações de cada aluno.

Os alunos com deficiência requerem o uso de material e currículo adaptado, que atendam às suas demandas e especificidades. De acordo com Franco (2007, p.78), “as adaptações curriculares, de planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, são para acomodar os alunos com necessidades especiais...”, ou seja, servem para propiciar ao aluno com deficiência equiparidade e aprendizagem do conteúdo a ser ensinado.

Ao elaborar um material voltado ao aluno com deficiência auditiva é importante que o professor conheça esse aluno, sabendo se comunicar e articular esses métodos, dialogando com o seu cotidiano e, sobretudo, conhecendo a sua real necessidade, ou seja, além de saber lidar com a língua de sinais, o professor precisa verificar em que contexto familiar, social, cultural que esse aluno está inserido.

Trabalhando com novas abordagens metodológicas e com as características desses alunos, sabendo como o mesmo irá interagir e compreender determinado conteúdo, o docente obterá muito mais sucesso nas suas estratégias podendo realizar uma melhor intermediação e conduta em sala de aula.

Um ponto que pode ser observado é que a aquisição linguística se dá de formas diferentes, por isso é primordial que o docente compreenda que cada aluno surdo tem o seu repertório e sua trajetória de vida, sendo que este desenvolveu o seu aprendizado de maneira distinta. Isso acontece pelo fato de que existem alunos de pais ouvintes e alunos de pais surdos.

Desta forma, o professor precisa estar atento às questões e estratégias pedagógicas, se preparando, verificando materiais, textos e recursos visuais adequados e inerentes às características desses alunos, o que facilitará no melhor direcionamento para que estas práticas sejam válidas e enriquecedoras.

6. ANÁLISE DE DADOS

6.1. Questionários com os profissionais da Educação básica

De acordo como mencionado no início do artigo, partimos de uma abordagem qualitativa a partir da aplicação de questionário de pesquisa e entrevistas. Os dados obtidos com o questionário para os profissionais da educação da rede básica de ensino, apontaram informações relevantes e reais sobre a educação brasileira para alunos surdos, do ponto de vista do docente, que é um olhar de quem está diretamente em contato com estes alunos e sabe quais são os principais desafios enfrentados no dia a dia escolar.

Dentre os profissionais que responderam o formulário, metade já trabalhou em algum momento da sua vida com alunos surdos, sendo a sua maior parcela com jovens, apesar de não receberem capacitação específica e não contarem com profissionais de apoio na maioria das vezes para atender estes alunos.

Quando foram indagados sobre quais as principais metodologias para trabalhar com alunos surdos no desenvolvimento da língua escrita, dentre algumas opções, todos os profissionais citaram que o importante é a formação profissional e apoio de intérprete em LIBRAS.

Assim, a problemática da formação docente perdura durante anos, mas mesmo com as dificuldades é possível perceber algumas melhorias, como a inclusão de disciplinas de LIBRAS nos cursos de licenciaturas, pelo decreto nº 5.626, de 24 de dezembro de 2005, do Ministério da Educação, e, mais recente, a criação da dupla habilitação Português / LIBRAS, em alguns cursos de Letras, que tem se tornado cada vez mais comum. Não obstante aos avanços, os resultados caminham a passos lentos, pois são décadas a serem recuperadas e novos investimentos precisam ser feitos na formação dos profissionais. Todo progresso na formação dos professores contribui para uma prática pedagógica mais eficaz que beneficia o aluno com surdez e incentiva a difusão da língua de sinais, e os profissionais da educação reconhecem isso.

Foi questionado, também, aos professores se na escola em que estão atuando possui política de inclusão e, se sim, como funcionava o processo. 25% dos profissionais aludiram que as escolas não possuem, mas que, mesmo assim, recebiam vários alunos da educação especial. Os 75% restantes informaram que

possuem políticas de inclusão, porém dentre estes alguns reportam que esta política visa apenas o cumprimento de Leis, e não o acolhimento, haja vista que quase nenhum conta com intérprete de LIBRAS em sala. Ou seja, muitos não podem contar com o apoio da escola para o desenvolvimento de suas atividades com os alunos surdos, buscando de forma individual adaptar o conteúdo à necessidade dos alunos. Já os profissionais que conseguem desenvolver um trabalho eficaz com estes alunos, relatam isso porque, felizmente, contam com o apoio da escola e a dedicação individual de cada profissional, apesar dos desafios que eles também enfrentam, esta união consegue fazer a diferença na educação destes alunos.

Ao analisar os dados, percebe-se que a educação inclusiva nas escolas ainda não é uma realidade. São muitos os ganhos sociais encontrados em escolas que conseguem desenvolver uma educação inclusiva de qualidade. Porém a maioria das instituições de ensino ainda não conseguiram atingir este ideal, pois os recursos tecnológicos implementados nas instituições escolares não são suficientes para tornar a inclusão uma realidade no Brasil, e ainda falta preparo adequado dos profissionais envolvidos. Por isso é tão necessário reforçar a importância de uma educação global, neste caso voltada ao conhecimento da LIBRAS para os profissionais da educação e alunos com surdez. O acesso às metodologias e recursos favorecem também a aprendizagem e interação entre alunos e profissionais da educação.

Nesse sentido, podemos concordar com Aspilicueta e Cruz (2015, p. 55), ao aludir que “[...] o discurso da inclusão aponta para avanços importantes em nossa sociedade e em nossas escolas ao propor que essas passem a estar preparadas para receber todos aqueles que dela quiserem tomar parte”.

Sobre os principais desafios encontrado pelo aluno com surdez em sala de aula, as opções do questionário apresentados são: compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula; dificuldade na realização das atividades, exames e avaliações; relacionamento interpessoal com os colegas e demais colaboradores da escola; adaptação aos instrumentos pedagógicos utilizados; e falta de domínio de sua língua materna (LIBRAS). Os resultados obtidos pelos docentes apontam que as maiores dificuldades apresentam-se na compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula e na falta de domínio de sua língua materna (LIBRAS). Observe o gráfico dos resultados apurados, a seguir:



Gráfico 1: Principais desafios

Fonte: autoral

Percebe-se, portanto, que as maiores dificuldades estão interligadas, uma é consequência da outra. A compreensão do conteúdo em sala de aula tem relação direta com a linguagem, pois se o aluno não dominar a sua língua materna, no caso do surdo a LIBRAS, e, conseqüentemente, ele terá muita dificuldade de aprendizado em sala de aula.

Por fim, para complementar, os professores opinaram sobre o que eles acham do trabalho de inclusão realizado nas escolas da educação básica, se é eficaz ou não. Apenas 10% professores que responderam acreditam que a educação inclusiva está sendo eficaz, e que desenvolve uma aprendizagem significativa. Houve quem apontasse que acredita que a escola bilíngue seja a melhor opção. Apesar da maioria acreditar na importância da educação inclusiva, eles reconhecem que no

momento ela não é eficaz, por diversos fatores, como: escassez de recursos, preparo e conhecimento da LIBRAS por parte dos profissionais; carência de profissionais capacitados nas salas de recursos; e pouca valorização e investimentos na formação dos professores. Tudo isso contribui para que a inclusão dos surdos não aconteça de fato.

6.2. Entrevista com portadores de deficiência auditiva

As entrevistas foram realizadas em momentos diferentes, com três participantes, todos com grau de perda auditiva profunda, porém com idades, realidades e formações acadêmicas distintas. Eles serão classificados como E1 (Entrevistado 1), E2 (Entrevistado 2) e E3 (Entrevistado 3). O intuito é identificar os principais desafios na educação e aquisição da língua escrita do aluno com surdez, tendo em vista suas particularidades econômicas, sociais, culturais e temporais; e refletir sobre os métodos utilizados, principalmente aqueles que vigoram até os dias de hoje, a fim elucidar os melhores caminhos a serem percorridos na educação destes alunos.

E1, de 39 anos, possui ensino médio completo, filho de pais ouvintes, atualmente trabalha em um Cartório, em Brasília. E1 estudou em escola pública e frequentou o Centro Educacional da Audição e Linguagem - Ludovico Pavoni - CEAL/LP, onde aprendeu a LIBRAS com apenas 7 anos de idade. Apesar de todo apoio, confirma que sua experiência escolar teve momentos fáceis e difíceis e que os lugares onde estudou nem sempre havia intérprete em LIBRAS, o que ocasionava algumas dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Português, Matemática e Física, por exemplo. Apesar de todas as barreiras, E1 é um homem independente e gerador de sua própria renda.

E2, por sua vez, de 69 anos, também residente no Distrito Federal, vindo do Piauí ainda bebê. Hoje, mora sozinho, contudo não é completamente autônomo, precisa da ajuda de algumas pessoas para resolver alguns assuntos, como fazer compras, ir ao médico, ao dentista, etc. Conta sempre com auxílio de familiares e de amigos próximos para ajudá-lo nestas situações. Seu grau de perda auditiva atualmente é profundo, mas relatou que quando era pequeno, até 8 anos de idade, usava aparelho auditivo, conseguia ouvir um pouco, apenas ruídos mais altos, porém foi perdendo completamente a audição ao longo da vida, por isso deixou de usá-lo. E2 aprendeu LIBRAS em uma Igreja Católica, na escola nunca teve auxílio de intérprete, estudou em escola pública regular, onde aprendeu a ler e escrever com 8 anos de idade, no entanto parou de estudar na 5^o série, porque não compreendia o conteúdo ministrado.

Alguns relatos descritos por E2 chamam bastante a atenção, especificamente sobre a educação da década de 60. Para ele a maior barreira da aprendizagem era

a dificuldade de compreender o conteúdo, pois só copiava e tentava entender o assunto pelo que a professora escrevia no quadro, haja vista que o professor não utilizava nenhum tipo de recurso para auxiliá-lo. Além disso, ele descreve a sua experiência escolar como “mais ou menos”, pois a interação com os colegas era boa, gostava de brincar, porém a professora não tinha paciência de ensinar, “puxava a orelha e colocava de joelhos no milho” para castigá-los. Estes relatos de E2 ajudam a identificar os avanços e ainda muitos retrocessos que acompanham a educação atual. Não é comum encontrar professores que utilizam meios de agressão física como punição, porém a desinformação, falta de paciência e negligência com alunos surdos ainda é uma realidade a ser refletida pela escola e profissionais da educação.

A terceira e última pessoa entrevistada, E3, tem 34 anos, possui ensino médio completo e é filha de pais ouvintes. Formou-se em administração e em Letras, Libras/Português. Também frequentou o Centro Educacional da Audição e Linguagem - Ludovico Pavoni - CEAL/L, aprendendo a ler e escrever ainda criança. Hoje estuda na Universidade de Brasília- UNB, onde faz mestrado em linguística aplicada e está concluindo sua pesquisa.

E3 aprendeu LIBRAS aos 13 anos convivendo com a comunidade surda. A entrevistada informa que sua trajetória acadêmica foi muito difícil, principalmente quando estudava na escola pública, pois na época faltavam profissionais de qualidade, como intérpretes de LIBRAS, que direcionassem melhor o seu aprendizado. Apesar de ter enfrentado vários desafios, a estudante nunca desistiu de alcançar os seus objetivos e atualmente é uma pessoa independente e em alguns momentos ministra aulas de libras para ouvintes.

Para melhor esclarecimento de como a pesquisa foi percorrida, segue quadro-resumo com os resultados obtidos para algumas perguntas de pesquisa: Com qual idade aprendeu a ler e escrever? Quando foi o seu primeiro contato com a Libras? Qual foi a sua maior barreira de aprendizagem?

Aluno	Idade que aprendeu a ler e escrever	Primeiro contato com a Libras	Barreira de aprendizagem
E1	7 anos	Aos 7 anos (CEAL)	Aprender Português, Matemática, Física e Química.

E2	8 anos	Na igreja católica. Foi lá que aprendeu Libras.	Dificuldade de entender o conteúdo.
E3	Ainda criança, mais ou menos 7 anos.	Com a comunidade surda aos 13 anos.	Aprender a escrita.

Quadro resumo/ Entrevista: Aprendizado da leitura e escrita, primeiro contato com a Libras e maior barreira de aprendizagem. Fonte: Autoral

Apesar de todos os entrevistados terem informado que aprenderam a ler e escrever, foi possível perceber ainda muita dificuldade na língua escrita durante a entrevista. Cada caso, por um motivo específico, seja por baixa escolaridade, por terem sido menos expostos à língua escrita como deveriam ou não terem recebido auxílio adequado, nos mostra que, com as metodologias adequadas, estes alunos poderiam ter as mesmas oportunidades dos que ouvem bem, inclusive o domínio da escrita. Cada indivíduo possui suas especificidades, apresenta níveis diferentes de dificuldades em relação à aprendizagem, é uma questão individual de oportunidade e de vivência.

Consequentemente, torna-se um desafio para a escola e o professor que terá que adaptar a sua prática pedagógica trazendo novos procedimentos, atividades, novas formas de avaliação e ajustes no conteúdo ministrado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição da língua escrita pela pessoa com deficiência auditiva está cercada por várias irregularidades ao longo da sua vida, desde o seu nascimento. A maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, e por não haver o contato desde cedo com a LIBRAS, acaba comprometendo a aquisição da Língua Portuguesa escrita, já que para aprendê-la a língua materna precisa estar substanciada. Esta irregularidade, infelizmente, acompanha o aluno durante toda a sua vida, pois a maioria das escolas não estão preparadas para atendê-los como deveriam.

De acordo com Góes (2002), o surdo apresenta limitações nas interações sociais para aprendizagem, as quais tornam-se difíceis, não pela surdez, e sim, pela falta de língua comum entre locutor e interlocutor. Ou seja, mesmo que o aluno surdo domine a sua língua materna – LIBRAS -, a sua aprendizagem e interação social podem ser comprometidas, pela falta de uma língua comum entre os

interlocutores, que falam português. Por isso, a importância, também, dos ouvintes aprenderem a LIBRAS para se comunicar com os surdos. Principalmente quando estes ouvintes são os profissionais da educação.

Além disso, muitos fatores estão envolvidos quando o assunto é aquisição da língua escrita para o aluno surdo, um deles é a reflexão sobre educação inclusiva na rede regular de ensino, que ainda não é efetiva por inúmeros motivos, dentre eles a falta de profissionais qualificados, a falta de domínio da LIBRAS e, conseqüentemente, da língua escrita pelo aluno com surdez. Todos esses obstáculos fazem com que ele tenha muita dificuldade de aprendizagem, podendo até contribuir para evasão escolar.

E mais, a classe social mais baixa no Brasil, infelizmente, é a mais vulnerável, pois estas pessoas estão menos sujeitas a informações, que é uma consequência também do atraso na aquisição da sua língua materna – LIBRAS - e da Língua Portuguesa escrita. Soma-se a isso o uso de metodologias ainda muito ultrapassadas, em sala de aula, resultado também da desinformação e falta de aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

Portanto, diante do quadro temos que a pesquisa apontou para a necessidade de serem feitas abordagens mais condizentes com a realidade para educação, pois como apresentado, na teoria, a “inclusão é linda”, mas na prática não é o que acontece. Começa pela difusão da LIBRAS e das políticas de inclusão para os profissionais da educação e para a sociedade, pois parte dos problemas educacionais, relacionados a isso, que o Brasil enfrentam tem a ver com a desinformação e despreparo no geral. Além disso, é essencial que todas as escolas tenham profissionais especializados para atender os alunos, entre eles, ao menos o intérprete em LIBRAS, tão imprescindível no apoio ao professor e ao aprendizado do aluno com surdez.

8. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Aurélio. Silva. **A aquisição de linguagem/ Libras e o aluno surdo: Um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família.**

Disponível em:

<[https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-](https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/AUR%C3%89LIO%20DA%20SILVA%20ALENCAR.pdf)

EDUCACAO/AUR%C3%89LIO%20DA%20SILVA%20ALENCAR.pdf > Acesso em: 30 de março de 2022.

ASPILICUETA, Patrícia; CRUZ, Gilmar. **A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos**: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.3, 395- 410 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2022.

BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. **A inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva**. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 45-50, 2002/ 2003.

CARVALHO, Érica dos Santos; MORAIS, Eduardo Henrique de Modesto. **Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em alunos surdos na disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental**. Disponível em: <<https://www.partes.com.br/2021/05/20/dificuldades-no-processo-de-ensino-aprendizagem-em-alunos-surdos-na-disciplina-de-lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 24 de março de 2022.

COSTA, Larissa da. Artigo: **Adaptação de materiais/recursos na educação de surdos: uma revisão bibliográfica**. Disponível em: <<file:///C:/Users/Asus/Downloads/3769-20057-2-PB.pdf>> Acesso em: 27 de março de 2022.

Declaração de Salamanca. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 14 de abril de 2022

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: <https://abres.org.br/wp%20content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_eduacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2022.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERREIRA, Marcos César Domingos. et al. **Metodologias utilizadas na educação de surdos no Brasil**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA70_ID1887_23082019235854.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

GOES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Inter saberes, 2014.

Metodologia e didática de ensino para aos alunos surdos. Youtube, 03 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a_CjJODIZWU> Acesso em: 13 de abril de 2022

"O processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular". Youtube, 03 de maio de 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/2acxdOdqxA0>>. Acesso em: 14 de abril de 2022.

O Surdo e a língua escrita. Vida+Livre, 2012 Disponível em: <<https://www.vidamaislivre.com.br/colunas/o-surdo-e-a-lingua-escrita/#:~:text=%C3%89%20por%20meio%20da%20Libras,conhecimento%20e%20%C3%A0%20integra%C3%A7%C3%A3o%20social>>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O Ensino de Português como segunda língua** (Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

Quais as dificuldades que os surdos enfrentam ao longo da vida? Youtube, 03 de maio de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ikJkb7FksqY>>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

RIJO, Marcos Giovane de Quevedo. **A inclusão de alunos surdos nas escolas públicas de passo fundo**, Cuiabá – MT, p.12,2009.

SOUZA, Marcia Pereira de; MARTINS, SILVA, Talita de Jesus; MEDEIROS, Normandia Farias de Mesquita. **A inserção e permanência de alunos surdos na educação técnica integral.** Disponível em: <<file:///C:/Users/Fabiana/Downloads/2470-Texto%20do%20artigo-18073-1-10-20210713.pdf>>. Acesso em: 27 de março de 2022.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A.C.; SANTANA, A.P.O. Artigo: **As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez:** Reflexões a partir do discurso dos pais e professores. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/HfC5NKPp4MpBsktSWJdMVpp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20/02/2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).



Capítulo 6
ENTENDENDO O PÓS-COLONIAL COMO UMA
FORMA OUTRA DE CULTURA E CONHECIMENTO
POR MEIO DO CORPO
Marcio Rogerio Bresolin

ENTENDENDO O PÓS-COLONIAL COMO UMA FORMA OUTRA DE CULTURA E CONHECIMENTO POR MEIO DO CORPO

Marcio Rogerio Bresolin⁸

Professor de Educação Física. Licenciado e Bacharelado em Educação Física, Especialização em Educação Física Escolar, Docência no Ensino Superior e Mestre em Educação.

Introdução

É com bases históricas que sustentada nesta pesquisa, com anseio a uma proposta de pesquisa com cunho apoiado historicamente, e percebendo nossa educação atual e particularmente a disciplina de Educação Física. Por essa razão, faz-se necessária uma intervenção com vistas a contemplar e ouvir voz de corpos muitas vezes esquecidos e subalternizados, na própria instituição escolar, encontrando bases e visão de um futuro para esses corpos/sujeitos em desvincular-se do mundo capitalista eurocêntrico, corpos com histórias e bases históricas locais, perfazendo um caminho árduo e dificultoso, mas com o objetivo que irá além de descolonizar, será transformar corpo/vida/sujeito.

As bases históricas da modernidade, a pós-modernidade e a altermodernidade (onde “biopolítica” tem o seu lugar) se encontram na Ilustração e na Revolução Francesa. As bases históricas da decolonialidade se encontram na Conferência de Bandung de 1955, na qual se reuniram 29 países da Ásia e da África. O principal objetivo da conferência era encontrar as bases e a visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista. O caminho que encontraram foi a “descolonização”. Não se tratava de uma “terceira via” ao estilo de Giddens, mas de desprender-se das principais macro-narrativas ocidentais. Foi imitada pela conferência dos Países Não Alinhados que aconteceu em Belgrado em 1961, na qual vários estados latino-americanos somaram suas forças aos asiáticos e africanos. *Os condenados da terra* de Frantz Fanon foi publicado também em 1961. Faz, portanto, 53 anos que se estabeleceram os fundamentos políticos e epistêmicos da decolonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 14,15).

⁸ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação PROFEDUC e do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Brasil; bresor.bresor9@gmail.com.

Partindo dessa revisão bibliográfica sobre o descolonial, poderemos evidenciar com três palavras distintas, mas com um só conceito verdadeiro com a relação de poder, uma tríade, nomeando-se como conjunto complexo de relação de poder: modernidade, colonialidade e descolonialidade; com um único fragilizado que é o corpo/sujeito menos favorecido, o subalterno. “A colonialidade equivalendo-se como um padrão colonial de poder, sendo que a mesma se esconde na história da modernidade, justificando-se pela violência da colonialidade” Walter Mignolo (2017, p. 13-14).

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. (Des)colonialidade é um conceito cujo ponto de origem foi o Terceiro Mundo. Para ser mais preciso, surgiu no mesmo momento em que a divisão em três mundos se desmoronava e se celebrava o fim da história e de uma nova ordem mundial (MIGNOLO, 2017, p. 13-14).

A descolonialidade é a conclusão indispensável das mentiras e dissimulação dos compromissos de melhorias e desenvolvimento que a modernidade contemplava e contempla, como à violência da colonialidade e também não incide em um novo universo que se exhibe como o exato e verdadeiro. O pensamento “descolonial” ultrapassa todos os que antes já existem; venho tratar como forma outra de saber, e pode/deve ser incluído na Educação, na academia e no meio social como expressão criativa.

Pensar na Educação Física através de saberes *outros*:(re)construindo sempre.

Com isso, abre-se uma nova forma de pensar e desvincular das cronologias arquitetadas pelo pensamento do mundo moderno (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade e assim por diante). Quando cito o descolonial, não estou referindo-o como diferenciar algo, quero legitimar sua perspectiva epistêmica *outra* tanto para o corpo ou para uma cultura de vivência diferente (MIGNOLO, 2017).

Propusemos uma discussão que defende cultura e conhecimento por meio de uma perspectiva epistemológica, a partir de um caminho *outro* de pensar, saber e

ser esse corpo que manifesto como o meu (sou) objeto de pesquisa, pois identificamos a existência de abertura para construir esse pensamento, podendo ser em formato de construção ou (re)construção de saberes. Zulma Palermo (2014) protege/defende essa opinião/ideia de um saber *outro*, que não imprescindivelmente deva passar pelo pensamento hegemônico europeu de perfeito ou não perfeito ou aceito como ser o único caminho para produzir conhecimentos modernos.

Nas últimas décadas, à medida que as discussões entre a modernidade e a pós-modernidade foram articuladas nos centros mundiais, uma tendência crítica estava sendo formada na América Latina que revisitava esse debate a partir de uma perspectiva específica do poder colonial. Assim no início dos anos 90, seguindo as posições divergentes que caracterizavam esse debate na época, mais especificamente na Europa e nos Estados Unidos e considerando a experiência colonial e a dependência histórico estrutural específica da América Latina, um pensamento descentralizado do polo eurocêntrico entra nesse cenário: o descolonial (PALERMO, 2014, p. 22, tradução livre minha).⁹

Walter Mignolo (2017) nos apresenta a descolonialidade como um caminho *outro* de ser, sentir e saber atravessadamente por conhecimentos que caminham juntos a nós, a partir deste objeto de pesquisa delineado e do reconhecimento do *locus enunciativo*, “Um corpo pedagógico em construção para o autorreconhecimento como produtor de cultura e conhecimento da Educação Física”. Logo, esta pesquisa identifica e demonstra o corpo dentro da escola, na academia e na sociedade, buscando desconstruir a ideia de que: corpo que produz conhecimento não é somente esse imposto por um discurso ou por um pensamento dualista e hegemônico.

Diante disso, é de suma importância apresentar determinados apontamentos acerca da perspectiva epistemológica que norteia esta dissertação, esse caminho descolonial até aqui traçado. Para isso, precisamos levantar algumas discussões. Como relata Walter Mignolo, por exemplo:

⁹ “Em las últimas décadas, y a medida que se iban articulando en los centros mundiales las discusiones entre modernidade y postmodernidad, fue conformándose em América Latina una tendencia crítica que revisitaba este debate desde la perspectiva específica del poder colonial. De esta manera, a principios de los años noventa, a raíz de las divergentes posiciones que em esa época caracterizaban dicho debate, más específicamente em Europa y Estados Unidos, u considerando tanto la experiencia colonial como la particular dependência histórico-estructural de América Latina, irrumpe em esse escenario um pensamento descentrado del polo eurocêntrico: el pensamiento decolonial.” (PALERMO, 2014, p. 22)

O racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias. As línguas que não eram aptas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam (MIGNOLO, 2017, p. 17-18).

Com esse pensamento a modernidade/colonialidade estabelece um formato que configura a criação de um conhecimento “racional”, fundamentada na Europa e quando atravessa o século XVI, surge dividindo a humanidade em seres inferiores a partir do conhecimento das seis línguas europeias modernas, e consistiu em verificar as línguas que demonstraram a inferioridade dos seres humanos que as falavam (MIGNOLO, 2017).

Além disso, a Europa e os Estados Unidos no século XX, de onde continua a imperar a colonialidade/globalização, estabelecem métodos de colonização em cor e raça, classificando-os por meio de dualismos como ricos *versus* pobres, sobre o que produz conhecimento e o que não produz; sobre o que é arte, e o que não é; sobre superioridade e inferioridade; sobre corpo perfeito e sem-corpo; estabelecendo o que é certo ou errado.

A epistemologia fronteiriça e a descolonialidade seguem de mãos dadas. Por quê? Porque um dos objetivos da descolonialidade é transformar os termos da conversa e não só seu conteúdo. Como funciona a epistemologia fronteiriça? A herança mais perdurável da Conferência de Bandung é o “desprendimento”: desprender-se do capitalismo e do comunismo, ou seja, da teoria política ilustrada (do liberalismo e do republicanismo: Locke, Montesquieu) e da economia política (Smith), assim como de seu opositor, o social-comunismo. Mas, uma vez que nos desprendemos, para onde vamos? É preciso que se dirija ao reservatório de formas de vida e modos de pensamento que têm sido desqualificados pela teologia cristã, a qual, desde o Renascimento, continuou expandindo-se através da filosofia e das ciências seculares, posto que não podemos encontrar o caminho de saída no reservatório da modernidade (Grécia, Roma, Renascimento, Ilustração). Se nos dirigirmos ali, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver (MIGNOLO, 2017, p. 17).

Walter Mignolo relaciona a epistemologia fronteiriça e a descolonialidade por estarem “de mãos dadas”, caracterizando cada segmento com suas particularidades

semelhantes. Quando discorro sobre descolonialidade, podemos evidenciar que, nesse contexto, o corpo/sujeito da instituição escolar, da academia, da sociedade adquiriu conhecimentos através dessa perspectiva de um caminho descolonial, por modificar os conteúdos da conversa e não só por seu conteúdo. Walter D. Mignolo (2003) relata, em *“Histórias locais/Projeto globais”*, que não utilizou de entrevistas, mas sim de conversas informais querendo captar um conhecimento que não está na ordem cientificista cartesiana para a construção de sua produção.

Na epistemologia fronteiriça, a partir da Conferência de Bandung, podemos descrever como desprender/livrar-se da opressão de uma política capitalista e comunista, e tal desprender-se, buscando forma *outra* de arte, de cultura e de conhecimento, esse pensamento *outro*, que foi desqualificado pela teologia cristã, pois é com essa proposta de pesquisa do corpo/sujeito subalternizado em todo esse processo histórico. Assim, permaneço incessantemente a declarar que há outra maneira de pensar, fazer e viver. E outro fator importante a ser considerado sobre o pensamento e epistemologia fronteiriças é que:

Suponhamos que pertence à categoria de *anthropos*, ou seja, o que na maioria dos debates contemporâneas sobre a alteridade corresponde a categoria de “outro”. O “outro”, entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o “outro” senão o “mesmo” no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa. O enunciado necessita um (agente) enunciador e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o *anthropos*); mas para impor o *anthropos* como “o outro” no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o *anthropos* ou “o outro”), e conseguir fazer crer que esta existe. Hoje a categoria de *anthropos* (“o outro”) vulnera a vida de homens e mulheres de cor, gays e lésbicas, gentes e línguas do mundo não-europeu e não-estadunidense desde a China até o Oriente Médio e desde a Bolívia até Gana (MIGNOLO, 2017, p. 18).

Nesse discurso totalmente errôneo, formar a categoria *anthropos* (“outro”) de corpos/sujeitos vulneráveis à discriminação, ou, pior que isso, esse gerenciamento de atos, sempre defendendo que há existência de uma raça suprema cartesiana única e um modelo de corpo/sujeito moderno característico europeu, com essa vulnerabilidade e fragilidade é que são afetadas as vidas de homens e mulheres de cor, gays e lésbicas, gentes e línguas do mundo não-europeu e não-estadunidense.

Da mesma forma, é possível essa constância em *vulnerar* os corpos de estudantes que não jogam futebol, basquete, vôlei ou handebol.

Partindo desse contexto histórico, explícito o porquê dessa perspectiva epistêmica *outra* do pensamento descolonial ser proposta de pesquisa da minha dissertação: por perceber sujeitos subalternos se ocultando com seus corpos/sujeitos e produzindo saberes/conhecimentos, tanto, artístico/cultural, porém sem reconhecimentos: “corpos semelhantes nas diferenças” (MIGNOLO, 2003). Para tal reconhecimento seria seu *locus* de atuação? Seu sobrenome desqualificado? São esses e outros questionamentos que formaliza nosso pensamento crítico em descolonizar, o não ser reconhecido pela ciência moderna, pois, para ter validade como único, verdadeiro e genuíno nessa ciência, tem que se encaixar no modelo europeu.

Os alicerces históricos da descolonialidade se localizam na Conferência de Bandung de 1955, na qual se agruparam 29 países da Ásia e da África, pois este foi e será o legado desse evento. Todos os que participaram da conferência optaram por desprender-se: nem capitalismo e nem comunismo. Escolheram por descolonizar. A ação como processo é longo, mas continua. Conseqüentemente, se a questão está enraizada na sensibilidade, pensamento e do produzir/fazer fronteiriços são os países subdesenvolvidos, e se suas rotas de disseminação se concretizaram e se faz pela migração do Terceiro para o Primeiro Mundo, o ser e o fazer pelos habitantes nas fronteiras fundaram as condições e situações para conectar a epistemologia fronteiriça com a cultura imigrante e, em decorrência, desassociando-se das epistemologias imperial e territorial, fundamentadas nas políticas de ciência ecológicas (Ilustração) e teológicas (Renascimento). A idealização do Terceiro Mundo não foi por pessoas que residem no Terceiro Mundo, mas por indivíduos e instituições, categorias de pensamento e línguas do Primeiro Mundo. (MIGNOLO, 2017). Esse corpo/sujeito sofria fortes discriminações até por meio de conceitos gramaticais nessa época, queira ou não, pois existem certas sutilezas nos preconceitos na atualidade desse mundo moderno.

Recordemos que a sociogênese é um conceito que não se baseia na lógica da de-notação (ao contrário da filo e da ontogênese), mas na lógica da enunciação e da classificação que tem o privilégio de classificar e, assim, decretar o racismo epistêmico (seres menos racionais) e ontológico (seres humanamente inferiores): é ontologicamente inferior e, portanto, também o é epistemicamente; é

inferior epistemicamente e, portanto, também o é ontologicamente. (MIGNOLO, 2017, p. 22).

A sociogênese “origem da sociedade”, em sua colonialidade, tratava o corpo/sujeito como subalterno, além dos desertificados da Europa, seres vivos ou já mortos vivos excluídos, ainda por ter uma gramática própria de opinião formada junto ao capitalismo e o comunismo, decretado como os racismos epistêmicos (seres menos racionais) e ontológicos (seres humanamente inferiores). É pensando e (re)pensando nessas desigualdades sociais, pré-conceitos, nas mentiras de promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contemplava (MIGNOLO, 2017), por toda essa condição de opressão, e, infelizmente, podemos concluir que o corpo/sujeito subalternizado, feminino ou a mulher periférica, homossexuais, negro, índio, estudante, não têm voz, ou quando a possui, não podem ser ouvidas.

Por essas condições que estabeleço a minha pesquisa como meio de desenvolver e mostrar a capacidade do corpo não somente como mecanismo de trabalho automatizado, pois vejo capacidades do corpo de pensar fazer, interagir, mostrar seus conhecimentos a partir do seu local de fala e prática.

Pensar habitando a fronteira moderna/colonial, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiro descolonial. Nós, *anthropos*, que habitamos e pensamos nas fronteiras, estamos no caminho e em processo de desprendimento e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes. (MIGNOLO, 2017, p. 20).

O caminho se faz caminhando, e, nessa jornada para desenvolvimento do descolonial dentro do colonialismo, “o fora que se cria no processo de criar o dentro” (MIGNOLO, 2017, p. 28), posso atuar como professor de Educação Física dentro da instituição escolar com todo aquele referencial curricular e fazendo de uma forma *outra*. Ou posso deixar que o processo e sistema se reproduzam como sempre se reproduziram, ser mais um ou construir/(re)construindo uma proposta epistemológica de conhecimento através de uma prática pedagógica.

Walter Mignolo, em uma entrevista para o jornal *Página/12* com o título “O controle dos corpos e dos saberes”, relata que o mundo da universidade fundamentada pela colonialidade está se movimentando a promover um horizonte, uma proximidade para o caminho descolonial:

A rede modernidade/colonialidade promove um horizonte de inclusão do diverso, a pluriuniversalidade, o que explica sua proximidade com as populações vítimas da “ferida colonial”, comunidades indígenas e movimentos sociais da África, Ásia e, especialmente, da América Latina. Desde essa perspectiva, Mignolo analisa o papel que desempenharam as universidades.¹⁰ (MIGNOLO, 2014, p. s/p, tradução livre minha).

Posso, com otimismo, destacar que a visão descolonial está sendo observada hoje por alguns administradores universitários, e em alguma parte do mundo se apresentem em descolonizar o conhecimento/saber no mundo acadêmico. Essas concepções e projetos procedem basicamente do corpo docente e discente, e não da administração, uma vez que a descolonização não será um assunto de políticas estatais. Os Estados permanecem ligados aos bancos e as corporações. Somente quando as universidades privadas e públicas conseguirem conduzir e orientar a descolonização pedagógica como o caminho de descolonização que compreenderemos que a sociedade política já colaborou para uma transformação radical e para a solução da instituição principal do processo colonial de poder. Na nossa atualidade, a descolonialidade é uma perspectiva/ou/utopia e uma direção que coexistem e coexistirão em conflito com outras perspectivas e normas de conceitos (o liberalismo, o neoliberalismo, o marxismo, o cristianismo, o confucionismo, o islamismo), igualmente como as direções e visões disciplinares (ciências humanas e naturais, escolas profissionais, etc.). A descolonialidade é uma opção entre outras (MIGNOLO, 2014).

Percebo que é uma luz no fim do túnel ter essa visão de estudos descoloniais nas universidades, nos dá força para prosseguir com pesquisas como a minha (O corpo produtor de conhecimento) que desenvolvam uma aproximação emancipadora dos direitos humanos com o fruto das batalhas que os corpos/sujeitos/humanos colocam em exercício para conseguir acesso aos recursos básicos, de aceitação com as distintas noções de dignidade. É essencial estimular a atuação política, a descrição e a crítica aos modelos clássicos, com a conclusão de

¹⁰ Retirada da *Revista Página 12*, entrevista com Walter Mignolo sobre O controle dos corpos e dos saberes: “La red modernidad/colonialidad promueve un horizonte de inclusión de lo diverso, la pluriversalidad, de ahí su cercanía a las poblaciones víctimas de la “herida colonial”, comunidades indígenas y movimientos sociales de Africa, Asia y, especialmente, Latinoamérica. Desde esa perspectiva, Mignolo analiza el rol que han desempeñado las universidades.” (MIGNOLO, 2014, p. s/p).

construir/(des)construir saídas prováveis para os problemas que afligem, especialmente, a América Latina, possibilitando a justiça social.

Walter Mignolo vem dar exemplo da Pluriuniversidade Amawtay Wasi, instituição indígena situada no Equador como um modelo da pedagogia descolonial:

O caso da Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas Amawtay Wasi é um exemplo. Esta sim foi uma universidade liderada pela liderança indígena. Mas Rafael Correa fez de tudo para desqualificá-la, baseado em formas corporativas de avaliação de “excelência”... A educação, na Amawtay Wasi, foi organizada em quatro centros curriculares: Ushay-Yachay ou da Interculturalidade, Ruray-Ushay ou das Tecnociências para a vida; Munay-Ruray ou do Mundo vivo; e Yachay-Munay ou das Cosmovisões. O centro dos quatro centros é Kawsay, que de maneira imprópria se traduz como “Bem Viver”: Sumak Kawsay seria a plenitude do viver alcançada através do conhecimento. Esse é um modelo de pedagogia decolonial e, portanto, de universidade decolonial.¹¹ (MIGNOLO, 2014, s/p, tradução livre minha).

Depara-se aqui, a uma universidade embasada com modelo descolonial e liderança indígena, com uma metodologia própria “descolonial” e, de certa forma, que sofreu ataques para ser desqualificada pelo seu método, pois, não tem a influência do Estado e, com isso, ela não trará benefícios para o sistema lucrar. Para Kawsay, isso, traduzindo, seria “Bem Viver” a plenitude do viver alcançada através do conhecimento: esse é um caminho/modelo de pedagogia descolonial. Para o Estado, o interessante é preparar os corpos/alunos/indivíduos nas universidades para formar especialistas nas tecnologias para aumentar produções e lucros, sem preocupação se alguém irá se prejudicar com isso.

Hoje, os Estados necessitam das universidades não tanto para formar subjetividades cidadãos, como era o caso da universidade kantiana-humdoldtiana, mas para preparar especialistas que permitam aos Estados “estar à altura” dos tempos, e os tempos marcam outro tipo de educação: a reprodução da colonialidade do saber adaptada a tecnologias para aumentar a produção e os lucros,

¹¹ “El caso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y los Pueblos Indígenas Amawtay Wasi es un ejemplo. Esta sí fue una universidad liderada por la dirigencia indígena. Pero Rafael Correa se las arregló para descalificarla, basado en formas corporativas de evaluación de “excelencia”... La educación en Amawtay Wasi se organizó en cuatro centros curriculares: Ushay-Yachay o de la Interculturalidad, Ruray-Ushay o de las Tecnociencias para la vida; Munay-Ruray o del Mundo vivo; y Yachay-Munay o de las Cosmovisiones. El centro de los cuatro centros es Kawsay, “Vida” y también “Conocimiento”. Se entiende así el significado de Sumak Kawsay, que malamente se traduce como “Buen vivir”: Sumak Kawsay sería la plenitud del vivir alcanzada a través del conocimiento. Este es un modelo de pedagogía decolonial y por lo tanto de universidad decolonial.” (MIGNOLO, 2014, s/p)

administração de empresas para aumentar o lucro, engenharia e geologia, para expandir o extrativismo, pesquisas para aumentar os agronegócios. Enfim, trata-se de impulsionar pesquisas que promovam o “desenvolvimento” e desautorizar pesquisas que mostrem a colonialidade do saber escondida sob a retórica desenvolvimentista.¹² (MIGNOLO, 2014, s/p, tradução livre minha).

Essa visão capitalista do Estado sobre as universidades traz a autoridade e poder Europeu “a reprodução da colonialidade do saber”, basicamente para ter aumento das produções e lucratividade, com a ideia de expandir o extrativismo e aumentar os agronegócios. Não vejo mal algum em estudos tecnológicos, mas a finalidade do processo que é maléfico, sujo, sempre na conquista de poder, e tem a possibilidade de rever e fazer diferente através das perspectivas de estudos epistêmicos *outros*, para uma desconstrução de pensamento oriundo da colonialidade.

Considerações

Com isso, podemos afirmar, que esse desatrelar/desprender da epistemologia moderna é que devemos ter esse pensamento de mudança, pois podemos estar no mundo moderno e transgredir as imposições daquilo que o pensamento eurocêntrico estabelece. Mas ser desse mundo não estabelece aceitar o contexto proposto como norma e regra, e cada sujeito com seu corpo, pois, por mais simples ou subalterno que seja, é capaz de produzir conhecimentos.

Um corpo que está sempre (entre)! Um corpo que nunca é (nada)! Por isso, tendo essas lógicas culturais em mente, penso neste não-corpo que quer agora, de uma forma ou de outra, tornar-se nosso (como) um corpo de fato. Um corpo que ocupa o entre como o seu lugar! O corpo que temos obedece naturalmente à técnica (da arte) imposta com o pensamento moderno, e aprende e apreende, com grande facilidade, até a “não-técnica” pensando que se naturaliza por poder acessar tudo que a homogeneização técnica pós-moderna o impõe. (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 100)

¹² “Hoy, los Estados necesitan de las universidades no tanto para formar subjetividades ciudadanas, como era el caso de la universidad kantiana-humboldtiana, sino para preparar expertos que les permitan a los Estados “estar a la altura” de los tiempos, y los tiempos marcan otro tipo de educación: la reproducción de la colonialidad del saber adaptada a tecnologías para acrecentar la producción y las ganancias, administración de empresas para incrementar el lucro, ingeniería y geología para expandir el extractivismo, investigaciones para aumentar los agronegocios. En fin, se trata de impulsar investigaciones que promuevan el “desarrollo” y de desautorizar investigaciones que muestren la colonialidad del saber agazapada debajo de la retórica desarrollista.” (MIGNOLO, 2014, s/p).

Edgar Nolasco (2017) assevera a posição de Marcos Bessa-Oliveira (2019), cultivando a visão descolonial *outra* do corpo/sujeito:

[...] trata-se, antes, de desfazer tal prática de repetir conceitos aleatoriamente nas bordas e propor, por conseguinte, uma desobediência epistêmica com relação tanto a um ranço subalternista que persiste dentro do país de achar que apenas os grandes centros pensam por todos, quanto de desfazer a prática de importação acrítica de conceitos migrados para a zonas de fora dos eixos. (NOLASCO, 2017, p. 74)

E de tal maneira sou responsável, como professor/educador, por mostrar a esses corpos que eles são apropriados de saber, revelar que eles podem contestar/desobedecer tudo aquilo que é retórico do mundo moderno e da ampliação do desenvolvimento quer que sejamos e façamos. A escolha é minha, sua e de todos, deixar como está sendo essa criatura que vive em um corpo como morada locada, esperando ser expulso a qualquer momento, ou fazer, refazer, construir, (des)construir, pensar, (re)pensar na competência de entender o pensar descolonial como uma forma *outra* de cultura e conhecimento através do corpo. Neste caso, falo aqui, a lá Mignolo, em re-existir. Não como um ato de subsistência/continuidade de vida sob as normas da colonialidade ou da globalização. Reexistência subjuga o insistente à sobrevivência nas regras de alguém. Mas re-existência como ato de vir a existir dentro de uma lógica que decretou o nosso (corpo da diferença) fim. Re-existir tem total relação com o *aprender a desaprender o aprendido* – histórico, social, cultural, político e economicamente – *para reaprender* de outra forma que esteja relacionado com nossos corpos, histórias, lugares e narrativas locais como prescreve Marcos Bessa-Oliveira em várias situações.

Referências

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio, O CORPO DAS ARTES (CÊNICAS) LATINAS AINDA É RAZÃO E EMOÇÃO! “Quando essa porra toda explodir, aí Eu quero é ver!” 2019 p. 92-93-100.

MIGNOLO, Walter D. Desafios Decoloniais Hoje. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 2017, p, 12-32.

MIGNOLO, Walter D. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo, jornal "Página/12. 2014 Disponível: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-250276-2014-07-08.html> Acesso: 11 de abril de 2020.

NOLASCO, Edgar César. "A (des)ordem epistemológica do discurso fronteiriço". In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; FREIRE, Zélia R. Nolasco dos S.. (Orgs.). Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia): biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literatura de fronteira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 65-93.

PALERMO, Zulma. Para una pedagogia decolonial. 1ª ed- Ciudad Autonoma de Buenos Aires. Del Signo, 2014.p.



Capítulo 7
DISLEXIA: UMA ANÁLISE DO USO DE RECURSOS
LÚDICOS EM SALA DE AULA

Mônica de Souza Oliveira
Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira Bonetti
Cássia Regina Dias Pereira

DISLEXIA: UMA ANÁLISE DO USO DE RECURSOS LÚDICOS EM SALA DE AULA¹³

Mônica de Souza Oliveira

Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Tamboara – PR; graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus Paranavaí. E-mail: monicasouza_oliveira@hotmail.com

Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira Bonetti

Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Paranavaí-PR; Doutoranda em Educação pelo PPE/UEM - Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: carolina_p_gontijo@hotmail.com

Cássia Regina Dias Pereira

Docente do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Paranavaí; Doutora em Educação pelo PPE/UEM - Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: cassiadiaspereira@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho faz parte de uma pesquisa bibliográfica que teve como objeto de estudo analisar a contribuição dos recursos lúdicos no desenvolvimento de indivíduos na faixa etária de alfabetização infantil e que possuem dislexia. Pesquisadores, como Davis (2004), Snowling e Stackhouse *et al.* (2004), abordam a dislexia de uma maneira diferenciada e, por essa razão, foram selecionados para este estudo. Suas obras oferecem um amplo embasamento teórico, corroborando um leque de possibilidades de intervenções metodológicas de maneira a atender os indivíduos disléxicos. Ademais, trazemos discussões de autores que defendem o uso de recursos lúdicos em sala de aula, tais como Santos (2011), Gusso & Schuartz (2005) e até mesmo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) defendendo uma perspectiva lúdica, que pode ser inserida no planejamento de atividades didáticas a serem desenvolvidas com crianças que apresentam dislexia. A metodologia lúdica oferece diversos instrumentos para a implementação de recursos pedagógicos que podem ajudar no trabalho de alfabetização das crianças e também daquelas que possuem dislexia.

¹³ O presente artigo é resultado de pesquisas realizadas como bolsista no Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo que o trabalho foi apresentado como resumo expandido no VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), no ano de 2016, com o título “O Lúdico na alfabetização dos Disléxicos”.

Nesse sentido, a utilização de estratégias por meio do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) pode trazer contribuições significativas no desenvolvimento das crianças com ou sem dificuldades. Portanto, entende-se que os recursos lúdicos, quando bem utilizados, favorecem o progresso em todas as áreas de aprendizagem com relação ao conhecimento.

Palavras-chave: Dislexia. Recursos lúdicos. Sala de aula.

ABSTRACT: This article was developed by means of a bibliographic search, whose object of study was to analyze the contribution of playful resources in the development of individuals in the age group of infantile literacy and who have dyslexia. Researchers such as Davis (2004), Snowling and Stackhouse *et al.* (2004), approach dyslexia in a different way and, for this reason, were selected for this study. Their works offer a broad theoretical basis, corroborating a range of possibilities of methodological interventions in order to assist dyslexic individuals. Furthermore, we bring discussions of authors who defend the use of playful learning in the classroom, such as Santos (2011), Gusso & Schuartz (2005) and even the National Curricular Reference for Early Childhood Education (BRASIL, 1998) defending a playful perspective, which can be inserted in the planning of didactic activities to be developed with children who have dyslexia. The playful methodology offers several instruments for the implementation of pedagogical resources that can help in the literacy work of children as well as of those who have dyslexia. In this sense, the use of strategies through the Universal Design of Learning (UDL) can result in significant contributions to the development of children with or without difficulties. Therefore, it was understood that recreational resources, when properly used, favor progress in all areas of learning regarding knowledge.

Keywords: Dyslexia. Playful resources. Classroom.

INTRODUÇÃO

A educação é uma área das ciências humanas composta por vários eixos de estudos. Esta pesquisa teve por objetivo analisar a vertente que investiga o desenvolvimento escolar de crianças diagnosticadas com dislexia e as possíveis contribuições que o uso da metodologia lúdica pode trazer no processo de alfabetização delas.

O referencial teórico explorado evidenciou que crianças que possuem algum tipo de transtorno demonstram que essas dificuldades refletem-se diretamente no seu desenvolvimento psíquico, intelectual e social. No caso da dislexia, objeto de estudo desta pesquisa, destacamos sua abordagem não como um problema, mas como um aspecto diferenciado do indivíduo que se reflete em sua aprendizagem.

A dislexia como transtorno é geralmente abordada e/ou relacionada como um problema por interferir na escrita, na leitura e na ortografia da criança, a qual recebe uma informação e não consegue processá-la da forma como o professor espera.

Ocorrem trocas de letras e palavras, porém esse é apenas um aspecto da dislexia, e não ela em si. Para quebrar esse paradigma, em que se enxerga a dislexia apenas como um transtorno e passar a vê-la com outro olhar, é necessário um estudo aprofundado e uma compreensão dela como algo que faz parte da pessoa, que não altera sua essência, porém que deve ser trabalhada para que não seja um problema ao futuro do indivíduo, mas, sim, que seja uma peculiaridade que irá fazer a diferença.

O fato de a pessoa ter problemas com a escrita, com a leitura ou com a ortografia não faz dela uma pessoa com menos potencial do que um sujeito que não apresenta nenhuma dessas peculiaridades. Essa dificuldade faz dela alguém singular, com os aspectos que não a diminuem, mas, se trabalhados adequadamente, podem aumentar sua potencialidade em outras habilidades.

Alguns dos grandes nomes que nossa história possui eram disléxicos, e essa peculiaridade apenas centralizou e aumentou o caráter especial de cada um em determinadas áreas com as quais possuíam mais afinidade: na área da ciência, temos Albert Einstein e Charles Darwin; na arte e na literatura, destacamos Leonardo da Vinci e Agatha Christine; na música, na atuação e direção, são exemplos de disléxicos que despontaram John Lennon e Tom Cruise; no ramo dos negócios e de esporte, Henry Ford, Jackie Stewart, entre muitos outros nomes em outras diversas áreas.

Essa peculiaridade tornou-os melhores no que faziam, como já foi dito. A presença da dislexia não diminuiu as potencialidades de cada um, e, sim, fez deles pessoas que despontam como “estrelas” no uso de suas habilidades.

Neste trabalho, abordamos o tema dislexia com os seguintes objetivos: compreender a disfunção chamada dislexia; traçar um panorama dos sinais da existência da dislexia em crianças; destacar as consequências da falta de acompanhamento correto da dislexia, no processo de alfabetização e, por fim, apontar argumentos que confirmam a importância do uso de recursos lúdicos para a escolarização de pessoas que possuem a dislexia.

O estudo ainda discorre sobre o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e como a sua aplicação pode qualificar o processo educativo inclusivo. Essa abordagem tem ganhado espaço desde sua criação, em 1999, como uma proposta de ensino que possibilita à educação escolar atender, numa mesma sala de aula, crianças com ou sem algum comprometimento sensorial ou cognitivo, respeitando a especificidade de cada aluno. A estratégia defende que cada turma tenha seu próprio DUA para atender às necessidades da sala como um todo, sem excluir ou enfatizar o desenvolvimento de uma criança; defende ainda um ensino para todos de tudo que se pode e deve desenvolver em seu currículo.

1 DISLEXIA: UM BLOQUEIO OU UMA HABILIDADE?

De acordo com as leituras realizadas nos estudos de Davis (2004), Snowling e Stackhouse *et al* (2004), a dislexia seria mais bem trabalhada se o olhar taxativo de “transtorno” fosse deixado de lado, e as pessoas vissem a dislexia como algo que torna a pessoa um ser excepcional, pois a criança, mesmo com essa disfunção, é capaz de realizar coisas como qualquer outra pessoa.

Ter dislexia não faz de cada disléxico um gênio, mas é bom para a autoestima de todos os disléxicos saberem que suas mentes funcionam exatamente do mesmo modo que as mentes de grandes gênios. Também é importante saber que o fato de terem um problema com leitura, escrita, ortografia ou matemática não significa que sejam burros ou idiotas. A mesma função mental que produz um gênio pode também produzir esses problemas (DAVIS, 2004, p. 31).

Essas crianças possuem a inteligência adequada para suas idades, porém não conseguem expressar seu conhecimento direta e claramente na fala ou na escrita. Em que pese cada indivíduo apresentar sua singularidade, existem ainda inúmeras manifestações da dislexia que nunca são iguais de uma criança para outra. Em outras palavras, esse transtorno não afeta todos os indivíduos da mesma forma; cada um das manifestações ocorre de forma diferente e é a partir disso que nascem as mais variadas denominações para indicar algum tipo de transtorno.

Diante dessas exteriorizações diversificadas é que encontramos, na sociedade, várias celebridades que foram diagnosticadas com dislexia. No entanto,

cada uma delas teve enfoque na área em que tinha maior afinidade. Por exemplo, Albert Einstein encontrou seu talento no mundo da física, e Walt Disney encontrou-se no mundo das artes e, para os demais, houve o esporte, a literatura e a música. Dessa maneira, temos vários outros nomes ao redor do mundo.

Ronald D. Davis (2004), em seu livro “O Dom da Dislexia”, escrito com auxílio de Eldon M. Braun, afirma que por mais que a dislexia não afete todas as pessoas da mesma forma, os indivíduos apresentam oito características em comum que podemos chamá-las de habilidades. Ressalta que, caso sejam reprimidas, anuladas e/ou até mesmo destruídas, a dislexia passa a se tornar um transtorno com características catastróficas para o indivíduo e não poderá ser considerada um dom.

Estas são as oito (8) habilidades destacadas pelo autor:

1. São capazes de utilizar seu dom mental para alterar ou criar percepções (a habilidade primária).
2. São altamente conscientes do meio ambiente.
3. São mais curiosos que a média.
4. Pensam principalmente em imagens, em vez de palavras.
5. São altamente intuitivos e capazes de muitos *insights*.
6. Pensam e percebem de forma multidimensional (utilizando todos os sentidos).
7. Podem vivenciar o pensamento como realidade.
8. São capazes de criar imagens muito vívidas (DAVIS, 2004, p. 33).

Para reforçar essas habilidades, o autor corrobora, em seu livro,¹⁴ uma tabela com diversos nomes de pessoas que trouxeram um impacto com sua existência no mundo, mesmo tendo a dislexia. Trata-se de pessoas que se desenvolveram em períodos históricos diferentes e com habilidades em diversas áreas, como música, artes cênicas, literatura, física, biologia, esportes e indústria automotiva.

Essa peculiaridade tornaram-nos melhores no que faziam. A presença da dislexia não diminuiu as potencialidades de cada um, mas fez deles seres excepcionais. Nas leituras e embasamento teórico, recorreremos a Ronald D. Davis (1941 -), pois, além de ter autismo, ele também tem dislexia e, somente aos 19 anos, aprendeu a falar e, posteriormente, desenvolveu-se na escrita. Após isso, buscou ajudar as pessoas que também possuíam dislexia, procurando por métodos

¹⁴ Consultar o livro “O dom da dislexia: por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender”, de autoria de Ronald Davis (2004), escrito com Eldon M. Braun na página 32. Vide referências.

e formas que ajudassem no desenvolvimento saudável de cada indivíduo. Ele venceu a dislexia, e o fato de ter sido rotulado como incapaz não o fez desistir: ele lutou e venceu isso¹⁵.

Quando criança, eu tinha um problema chamado autismo. É como uma superdislexia, só que com desorientações mais severas desencadeadas por estímulos auditivos. Aos 12 anos, eu ainda não havia aprendido o alfabeto. Até mesmo a “Cantiga do Alfabeto” não era capaz de me fazer passar da letra G (...) Ao olhar para as letras, eu jamais consegui que se mantivessem em sua posição correta. Elas pareciam sempre estar de cabeça para baixo ou se invertendo em imagens espelhadas ou aparecendo num lugar diferente (DAVIS , 2004, p. 92).

É natural ao ser humano se abater por algo que pode vir a acontecer, ou desanimar por não se achar capaz de realizar tal atividade. Sem dúvidas, Ronald Davis passou por isso, porém ele não desistiu. Foi além do que os outros julgaram que iria. Então, nada melhor do que falar da dislexia com um olhar de quem agarrou os pontos negativos desse obstáculo e os transformou em escadaria para chegar ao seu objetivo.

1.1 ESPECIFICAR, DEFINIR E QUALIFICAR A DISLEXIA

Durante muito tempo, o termo dislexia foi utilizado para designar várias dificuldades que repercutiam na aprendizagem, e, após estudos realizados, já com o objetivo de se obter entendimento sólido desses transtornos, eles começaram a ser classificados e subdivididos. Na perspectiva do senso comum, uma pessoa ter dislexia significa ser boa em criatividade e em muitas coisas, exceto na leitura e na escrita.

A palavra DISLEXIA significa DIS – distúrbio e LEXIA- do latim, leitura; e do grego, linguagem. Portanto, a dislexia além de ser uma dificuldade específica na leitura e escrita, é uma dificuldade intrigante do processo de aprendizado, que pode ser considerada um desafio social, sendo que o conhecimento e esclarecimento sobre a mesma podem propor uma revolução na educação, na escola e na prática docente de muitos professores (POLESE *et al.*, 2011, p. 4).

Cientificamente, em sua definição, a dislexia vai muito além do fato de caracterizar alguém por ter dificuldade na leitura e na escrita, desmembramento das

¹⁵ O autor traz vários relatos de sua vida pessoal em seu livro.

palavras e embaralhamento das letras e/ou sua distorção. A dislexia é uma disfunção genética e neurobiológica que ocasiona uma desordem no caminho das informações recebidas. O indivíduo, ao receber uma informação, pode até, em nível visual, ter uma concepção correta, porém, ao ser encaminhada e recebida pelos seus neurônios, a informação chega distorcida.

Diagnosticar uma pessoa com dislexia ou qualquer outro tipo de transtorno não é uma tarefa simples e nem imediata, porque são vários os fatores que devem ser levados em consideração na análise e acompanhamento de cada caso. Fatores, como: relação familiar, histórico escolar, a vida da pessoa e como é a relação consigo própria e se existe algum atraso mental ou desgaste emocional.

Caso esses aspectos resultem em negativo, existe a possibilidade de não ser, necessariamente, um transtorno, uma vez que aspectos de desordem emocional, social, psicológico, familiar influenciam, e muito, no desenvolvimento de uma pessoa. Agora, se esses aspectos resultarem em positivo, aí, sim, podemos preocupar-nos e procurar um acompanhamento de uma equipe multidisciplinar para uma melhor compreensão e desenvolvimento em prol da criança. Por esse motivo, ressalta-se a importância de se ter clareza de como está ocorrendo o desenvolvimento deste indivíduo. Em sua maioria, a dislexia descende do histórico familiar. Mesmo que ainda, cientificamente, não haja estudos que comprovem que ela seja hereditária, há alguns que especulam essa questão.

Os geneticistas do comportamento têm mostrado que há até 50% de probabilidade de um menino se tornar disléxico se seu pai for disléxico (cerca de 40% se sua mãe for afetada); a probabilidade de uma menina desenvolver dislexia é um pouco menor (SNOWLING; STACKHOUSE *et al.*, 2004, p. 13).

Mas não podemos afirmar com certeza que isso irá afetar a criança. Devemos sempre ter em mente que a dislexia afeta cada indivíduo de uma forma particular.

A dislexia, de acordo com seu tipo, ainda sugere outras possíveis dificuldades nos processos de construção do objeto escrito: dificuldades fonológicas, dificuldades de percepção auditiva e de processamento auditivo, dificuldades visuais e de processamento visual, dificuldades de coordenação motora, dificuldades de memória verbal de curto prazo (memória de fixação), dificuldades de sequencialização (ordem temporal) (POLESE *et al.*, 2011, p. 7).

Quando o caso é aquele em que a criança não provém de um histórico familiar que tenha apresentado indivíduos com o transtorno, alguns aspectos podem ser observados, tais como: a dificuldade na leitura, na escrita, em seu desenvolvimento, em sua pronúncia e em seus reflexos, bem como podemos utilizar testes de desempenho nas observações.

1.2. O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): FLEXIBILIDADE E ACESSIBILIDADE PARA TODOS OS ALUNOS

O DUA nada mais é do que uma abordagem que impacta no currículo de forma a tornar o currículo inclusivo e caracteriza-se como:

[...] uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 140 *apud* COSTA-RENDERS E SILVA, 2021, p. 112).

Nesse sentido, adaptações devem ser realizadas em sala de aula e na metodologia que o professor utilizará em sala de aula para que todos os estudantes aprendam efetivamente (tendo ou não algum transtorno ou deficiência). Pensando nisso, há uma abordagem alternativa que os docentes podem utilizar em sala de aula com suas crianças; essa abordagem, segundo Costa-Renders e Silva (2021), foi elaborada por David Rose, Anne Meyer entre outros pesquisadores, em Massachusetts, em 1999.

Esta abordagem curricular consiste na elaboração de estratégias visando à remoção de barreiras para que todos possam aprender, minimizando a necessidade de adaptação curricular para um indivíduo (ROSE; MEYER; GORDON, 2014 *apud* COSTA-RENDERS; SILVA, 2021, p. 111 - 112).

O DUA tem por objetivo transformar os ambientes escolares, que geralmente tem em sua organização currículos fixos e limitados inspirados em alunos ideais em ambientes acessíveis para todos. Sua nomenclatura e a própria abordagem foram

influenciadas pela arquitetura que defende que haja um *design* universal, de maneira a ofertar a todas as pessoas um modelo arquitetônico totalmente acessível a todas as pessoas, tendo elas ou não alguma deficiência que exija uma adequação sob medida/personalizada para si.

Para ser compreendida como uma atividade com DUA, é importante que ela atenda às necessidades de desenvolvimento de cada uma das pessoas da turma para a qual ela foi pensada. Em se tratando de crianças, as atividades lúdicas são fundamentais.

Como exemplo, citamos uma atividade que utilizávamos muito em nossas práticas do Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): trata-se de um circuito com as letras, em que a criança pulava em um espaço que continha letras do alfabeto, e para pular para a seguinte, tinha que falar o nome de cada uma delas. É uma atividade simples e que tem como objetivo verificar se as crianças identificam as letras do alfabeto. O DUA faz-se presente nessa proposta se as letras estiverem disponibilizadas em formato caixa alta. Isso permite que aqueles que não se apropriaram da letra cursiva ainda acessem o circuito, ou seja não mudamos o objetivo principal, mas o modo como ele foi ofertado.

2. A DISLEXIA: INFERÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO

A criança passa por muitas fases de desenvolvimento até chegar ao seu amadurecimento. Durante cada uma delas, os fatores físicos e ambientais podem contribuir de forma positiva ou negativa para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem do indivíduo.

Segundo Davis (2004), quando os primeiros sinais da dislexia começam a aparecer, a criança disléxica começa a se sentir frustrada. Isso ocorre, geralmente, aos seus nove anos de idade. A criança começa a procurar soluções por conta própria, e isso acaba transformando uma dificuldade de leitura em um transtorno de aprendizagem, pois se alivia a frustração temporariamente e mascara-se o real problema, mas não o resolve por completo, o que, infelizmente, a criança não sabe, mas essas soluções momentâneas, esses macetes e truques mentais, dos quais ela se torna adepta só pioram a situação.

Da mesma forma que as características da dislexia apresentam-se de diferentes formas nos indivíduos, as dificuldades e as facilidades também se manifestam de maneiras bem singulares. No geral, segundo Davis (2004), o dom da dislexia é o dom do domínio, pois o indivíduo que possui a dislexia tem a possibilidade de ter a capacidade de controlar várias habilidades quase que ao mesmo tempo de maneira bem melhor e mais eficaz do que uma pessoa considerada comum.

Se um indivíduo possui tendências neurológicas que se voltam para o desenvolvimento de dislexia, os pais e profissionais não têm como retardar o processo. Cabe a eles buscar formas para se trabalhar com a dislexia, sem afetar a criança de um modo negativo. Devem procurar ao máximo desenvolver as capacidades potenciais de cada criança de forma a explorar essas potencialidades e promovendo um desenvolvimento mais pleno possível. Para isso, indicamos a realização de atividades que utilizem o lúdico em seu desenvolvimento e aprendizagem.

O termo “lúdico” tem sua origem no latim e significa “*ludos*”, que remete aos jogos e ao divertimento. Na aprendizagem, o termo “recursos lúdicos” refere-se aos materiais ou às atividades que utilizam jogos ou brincadeiras para a assimilação de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade e que são ensinados na escola. Em nível de contexto histórico e de evolução humana, as crianças sempre brincaram da maneira mais condizente à sua realidade e de acordo com seus recursos disponíveis, e, nas escolas, os recursos lúdicos são, geralmente, utilizados para proporcionar uma quebra da rotina das crianças. Em outros casos, tais recursos são utilizados para que elas relacionem o ato de aprender a algo divertido.

Por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas e, assim, segue se socializando. Muitos seres vivos brincam: gatos, cachorros, ursos; mas somente os seres humanos organizam brincadeiras em forma de jogos (SANTOS, 2011, p. 3).

As crianças com dislexia tendem a se dar melhor com imagens, uma vez que eles, ao terem os sentidos mais aguçados e serem mais curiosos que a média, conseguem projetar para a realidade tudo o que as rodeia, pois possuem uma percepção bem peculiar do ambiente. Com o lúdico, a criança consegue fazer a

assimilação do mundo em que vive (mundo interior) e do mundo em que está inserida (mundo social).

O ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, pois o brincar é uma das atividades mais importantes na vida dos indivíduos. Por meio dessa ação, ele tanto desenvolve suas potencialidades, como também trabalha com suas limitações, com as habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas. O brincar é ainda uma forma de expressão e comunicação consigo, com o outro e com o meio. A brincadeira é considerada uma atividade universal que assume características peculiares no contexto social, histórico e cultural (GUSSO; SCHUARTZ, 2005. p. 236 - 237).

A criança carece de brincar, pois é por meio desse processo que começam os primeiros passos para seu desenvolvimento. A primeira escola com que a criança tem contato é a escola do brincar, onde ela elabora conceitos; começa a compreender a realidade e a interagir com o mundo. Todos nós já nos deparamos com brincadeiras infantis que reproduzem a realidade dos adultos, uma prova disso são os brinquedos à venda.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o 'não-brincar'. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Diante das questões que envolvem o diagnóstico e a busca por metodologias que melhor se ajustem às necessidades de alfabetização das crianças disléxicas, cabe aos professores e pedagogos elaborarem o planejamento de atividades que envolvam situações de ludicidade com o objetivo de oferecer uma diversidade de oportunidade de aprendizagem nas aulas a fim de atender às especificidades de toda a turma e, ao mesmo tempo, de cada estudante, ou seja, colocando em prática os princípios do DUA.

Entre os recursos didáticos que podem ser utilizados e adaptados, figuram os jogos de quebra-cabeça, sejam os de montar palavras ou de imagens; jogos de

completar a sequência lógica; jogos que trabalhem a percepção visual, os quais favorecem e estimulam a cognição da criança. No caso das crianças com dislexia, as imagens devem estar mais presentes.

O professor deve organizar suas atividades para que sejam significativas para o aluno. Deve criar condições para um trabalho em grupo ou individual, facilitando seu desenvolvimento. Pois, é no lúdico que a criança tem a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar, aprender de acordo com suas necessidades, desenvolver seu raciocínio e sua linguagem (TAVARES; PINTO, 2010. p. 232).

O professor que atua em sala de aula reconhece a escassez com que os recursos lhe são oferecidos, porém ele pode investir na sua formação continuada e, por meio da sua participação em cursos, entrar em contato com novas experiências, explorando e exercitando sua criatividade.

Ao buscar conhecer e aplicar novas estratégias metodológicas, apoiadas em recursos didáticos apropriados, o professor poderá inovar e qualificar o planejamento de suas aulas, observando como as estratégias selecionadas estão qualificando ou não a aprendizagem de todos os seus alunos.

Adotar essa prática pedagógica pode não ser um exercício fácil no início, mas sabemos da importância desses recursos para o desenvolvimento de crianças que possuem alguma dificuldade que implique a sua aprendizagem.

O resultado dessa procura traz benefícios para todos os alunos e, especialmente, àquelas crianças com dislexia. O professor, ao inserir metodologias diferenciadas e adaptadas à condução de suas aulas, deve observar e avaliar atentamente os resultados obtidos, pois, certamente, isso acarreta em resultados positivos que transcendem os objetivos do seu plano de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste estudo, consideramos que a dislexia, realmente, causa interferências na leitura e na escrita. Isso acontece por se tratar de códigos estipulados pela humanidade para se comunicar e, por esse fato, as crianças, se não estimuladas da melhor maneira possível, podem vir a desenvolver problemas maiores do que apenas a dificuldade de ler e escrever, uma vez que a capacidade

dessas crianças não é menor do que daquelas que não têm dislexia, porém, com ajuda, as crianças disléxicas não desenvolvem dificuldades na aprendizagem.

Uma vez que elas apresentam maior curiosidade que as demais, tendem a querer aprender mais e mais e sempre em constância. A questão é que, ao se depararem com certa dificuldade, elas podem recuar ou tentar dar conta do problema sozinha. Por esse motivo, a presença de um adulto que se mostre preocupado e disposto a ajudar faz-se necessária. Essa facilidade que a criança tem ao querer aprender tem que ser bem trabalhada e explorada para se tornar um resultado positivo, devendo ser utilizado, para isso, símbolos (letras e números), além de imagens, figuras, isto é, usando frequentemente recursos visuais.

Os recursos lúdicos não podem ser excluídos da metodologia dos professores. Na maioria dos casos, por não se tratarem de recursos com códigos pré-definidos e precisos, eles tendem a ser mais aceitos pelas crianças disléxicas e, aos poucos, familiarizá-las aos símbolos, introduzindo jogos com mais informações. Isso deve ocorrer sempre com um adulto do lado supervisionando e orientando, pois, não adianta dar, por exemplo, um jogo de caça-palavras ou de cruzadinha a uma criança com um objetivo a ser alcançado e esperar que ela retire do processo que será realizado uma concepção de alguns sinônimos e/ou antônimos dessas palavras em questão (um exemplo de objetivo quando se estabelece uma determinada atividade), ou, até então, que ela, depois da descoberta das palavras do jogo, classifique-as em classes gramaticais.

A criança com dislexia, apesar do transtorno, tem o direito de estudar em escolas com ensino regular, isso graças à inclusão que vem sendo implantada nas escolas. O DUA enquadra-se na realidade das escolas, pois possibilita ao professor realizar um planejamento que contemple a realidade da sua turma como um todo e, ao mesmo tempo, atendendo às necessidades educacionais especializadas dos estudantes com inclusão, de forma que haja readequação curricular, sem a exigência de dois tipos de planejamentos, um para as crianças típicas e outro para atender e suprir o ensino e a aprendizagem das crianças atípicas.

Para os indivíduos que apresentam dislexia, o trabalho em sala de aula tende a ser mais instigante do que o padrão constitui. A orientação é fundamental para que haja uma aprendizagem significativa dos conteúdos propostos e uma efetivação da aprendizagem necessária.

Cabe aos professores qualificarem-se sobre a dislexia e manterem-se atualizados quanto às possíveis metodologias de ensino adequadas ao trabalho com as crianças disléxicas ou não, construindo uma prática pedagógica flexível e inovadora, objetivando favorecer uma aprendizagem significativa para todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**: Volume I - Introdução. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

DAVIS, Ronald D. **O Dom da Dislexia**: por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender. Ronald D. Davis com Eldon M. Braun: Tradução de Ana Lima e Gracia Badaró Massad. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

GUSSO, Sandra de Fátima Krüger; SCHUARTZ, Maria Antônia. **A Criança e o Lúdico: a importância do “brincar”**, 2005. Disponível em:<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCC1057.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. In, COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; SILVA, Augusto Santos. Novas abordagens curriculares a partir do DUA: aproximações com a educação especial inclusiva. **Cadernos de Educação**, v. 20, n. 41, jul.- dez. p. 103-123, 2021.

ROSE, David H, MEYER, Anne; GORDON, David. Design universal para aprendizado: A teoria e a prática. In, COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; SILVA, Augusto Santos. Novas abordagens curriculares a partir do DUA: aproximações com a educação especial inclusiva. **Cadernos de Educação**, v.20, n. 41, jul.- dez. p. 103-123, 2021.

SANTOS, Josuel Oliveira dos. **O Lúdico na educação Infantil**. Maceió, 2011. Disponível em:<<http://br.monografias.com/trabalhos3/ludico-educacao-infantil/ludico-educacao-infantil2.shtml>>. Acesso em: 09 out. 2016.

SNOWLING, Margaret J.; STACKHOUSE, Joy; et al. **Dislexia, fala e linguagem**. São Paulo: Santos Livraria, 2004.

TAVARES, Helenice Maria; PINTO, Cibele Lemes. O Lúdico na aprendizagem: Aprender e aprender. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

POLESE, Caila Lanfredi *et al.* Dislexia: Um novo Olhar. **Revista de Educação do Ideau**. V. 6, n. 13, janeiro-julho, 2011.



Capítulo 8
PRÁTICAS EDUCATIVAS COERCITIVAS E SEUS
IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PRIMARIA EM
MOÇAMBIQUE

Eusébio dos Santos Gervásio
Milagre Daniel A. Banze

PRÁTICAS EDUCATIVAS COERCITIVAS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PRIMARIA EM MOÇAMBIQUE

Eusébio dos Santos Gervásio

*Mestrando em Gestão Pública e Autárquica. Licenciado em Planificação e
Administração e Gestão Educacional*

Milagre Daniel A. Banze

Mestrando em formação e Gestão de Recursos Humanos. Licenciado em Direito

RESUMO

As práticas educativas nas instituições do ensino primário em Moçambique são definidas como sendo, muitas vezes, factores de risco ou de protecção para o desenvolvimento da criança. Considera-se como factores de risco as condições ou variáveis que estão associadas a uma alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis no desenvolvimento da criança, resultados estes que podem comprometer sua saúde, seu bem-estar ou sua performance social (JESSOR et al., 1995), contudo, tais práticas são compartilhadas socialmente e consideradas naturais pelas famílias, não havendo, muitas vezes, o conhecimento de outras formas de educar. Sendo a escola primaria um importante ambiente de interacção das crianças, ela tem sido chamada a engajar-se nessa temática. Assim, discutem-se formas de instrumentalizar os docentes (psicopedagogos) para a identificação dos casos de uso de estratégias coercitivas e violência física na educação das crianças, como também acções preventivas junto aos estudantes e à comunidade circunvizinha. Fomentar reflexões sobre essa problemática fará com que os valores da educação sem violência tomem espaço nas famílias, contribuindo para que as crianças se tornem responsáveis para o desenvolvimento da criança e do adolescente no futuro, buscando compreender sua influência no comportamento e na aprendizagem em ambiente escolar. O objectivo deste trabalho foi verificar a correspondência entre a prática acerca do uso de eventos coercitivos nas interacções professor-aluno nas escolas primarias.

Palavras-chave: Prática coercitiva. Educação primaria. Família. Correspondência verbal e não-verbal.

ABSTRACT

Educational practices in primary education institutions in Mozambique are often defined as being risk or protective factors for child development. Risk factors are those conditions or variables that are associated with a high probability of negative or undesirable outcomes in the child's development, outcomes that may compromise their health, well-being or social performance (JESSOR et al. al., 1995), however, such practices are socially shared and considered natural by families, often lacking

knowledge of other ways of educating. Since the primary school is an important environment for children to interact, it has been called upon to engage in this theme. Thus, ways of equipping teachers (psychopedagogues) to identify cases of use of coercive strategies and physical violence in children's education are discussed, as well as preventive actions with students and the surrounding community. Fostering reflections on this problem will make the values of education without violence take place in families, helping children to become responsible for the development of children and adolescents in the future, seeking to understand their influence on behavior and learning in the school environment. . The aim of this work was to verify the correspondence between the practice regarding the use of coercive events in teacher-student interactions in primary schools.

Keywords: Coercive practice. Primary education. Family. Verbal and non-verbal correspondence.

INTRODUÇÃO

O atual cenário da Educação em Moçambique vem demonstrando um fracasso cujos determinantes e condicionantes apresentam origens e factores de manutenção diversos. De acordo com Skinner (1972), um sistema educacional é falho quando os alunos são levados a aprender pela ameaça. A predominância das técnicas coercitivas denuncia um despreparo do professor para empreender técnicas alternativas eficazes.

Botomé (1994) critica a evolução da Educação, sugerindo que ela tem significado apenas uma troca das ferramentas de manipulação, e neste sentido permanecem, ainda, os alunos vivenciando o seu uso. Passou-se, portanto, da pregação moral para o uso do discurso e da instrução, com direito à cobrança de adesão e reprodução. Persistir na defesa dessas concepções e acreditar na eficiência de tais práticas mantêm os profissionais envolvidos com a Educação muito longe de aproveitar o arcabouço científico existente para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Também a evolução dos expedientes coercitivos se modificou apenas no seu aspecto morfológico, passando de castigos físicos para a violência e manipulação psicológica (ARAGÃO, FREITAS, 2012; SKINNER, 1972).

Para um avanço qualitativo do sistema educacional Botomé (1994) sugere ser preciso avaliar a consistência entre teoria e prática, entre discurso retórico e actuações concretas do profissional educador frente aos desafios do cotidiano escolar. É necessário dirigir os esforços para a análise dos comportamentos

emitidos em relação ao que foi dito sobre a mesma realidade. Ou seja, investigar quais os determinantes do fazer e do dizer docente.

O objetivo deste artigo é refletir sobre os efeitos das práticas educativas coercitivas para o desenvolvimento da criança e do adolescente, buscando compreender sua influência no comportamento e na aprendizagem em ambiente escolar. A partir da análise assistemática de estudos sobre o tema, foi possível compreender que as estratégias coercitivas que se utilizam da força física para educar estão associadas a resultados negativos no desenvolvimento humano da criança e do adolescente, como comportamentos agressivos e baixa auto-estima, constituindo-se em risco ao desenvolvimento saudável. Contudo, tais práticas são compartilhadas socialmente e consideradas naturais pelas famílias, não havendo, muitas vezes, o conhecimento de outras formas de educar.

Sendo a escola um importante ambiente de interação das crianças, ela tem sido chamada a engajar-se nessa temática. Assim, discutem-se formas de instrumentalizar os profissionais da educação para a identificação dos casos de uso de estratégias coercitivas e violência física na educação dos filhos, como também ações preventivas junto aos estudantes e à comunidade. Para que o propósito seja alcançado, órgãos responsáveis pela defesa dos direitos da criança e psicólogo escolar poderão actuar juntamente com a escola, auxiliando-a nesse processo. O psicólogo pode trabalhar com os pais no sentido de apresentar formas de educar que não passem pela perspectiva da violência, prevenindo, assim, danos ao desenvolvimento e comportamentos que dificultam a aprendizagem. Fomentar reflexões sobre essa problemática fará com que os valores da educação sem violência tomem espaço nas famílias, contribuindo para que as crianças se tornem adultos saudáveis no futuro.

As práticas coercitivas são aversivas, em geral, e provocam emoções negativas como medo e ansiedade, predispondo o indivíduo a fugir, retrucar e/ou agredir seu agressor/punidor. Elas têm como consequência a ansiedade infantil e juvenil, e muitas vezes utilizam-se da ameaça de rompimento do laço emocional entre os pais e a criança, sendo esta uma forma psicológica de punição que se expressa na forma de indiferença, isolamento da criança ou ameaça da perda de amor. Isso resulta em uma insegurança na criança em relação à disponibilidade e ao vínculo estabelecido pelos pais, bem como em um sentimento de desvalorização

(REPPOLD; PACHECO; HUTZ, 2005; WEBER, 2007). Pode-se perceber que os efeitos negativos do uso da disciplina coercitiva pelos cuidadores vão além do surgimento de comportamentos desadaptativos, influenciando a percepção da criança e do adolescente sobre si mesmo.

A função primordial da escola, é educar, ou seja, colocar para fora o potencial do indivíduo e oferecer um ambiente propício para que esse processo se desenvolva. O termo educar difere de ensinar, que significa colocar signos para dentro do indivíduo. Quando a criança (ou o adolescente) chega à escola, traz seus aspectos constitucionais e suas vivências familiares, mas o ambiente escolar também influenciará e será uma peça fundamental em seu desenvolvimento. Nesse sentido, a escola é um espaço de transicional idade: não é mais o conhecido e protegido espaço familiar, nem o temido e desejado mundo adulto. Em tal contexto, a criança e o adolescente poderão exercitar seus passos em direção à independência, à individualização e à separação de seu grupo original (OUTEIRAL; CERZER, 2005).

A escola é um importante ambiente de desenvolvimento e de interação da criança e do adolescente. Em decorrência disso, ela tem sido convocada a agir em diversas situações, como nos casos de violência contra a criança e o adolescente. Muitas vezes, a violência praticada no contexto familiar é silenciada, sendo a escola praticamente o único lugar no qual é possível a identificação dessa violação. Por isso, é importante que o contexto escolar (direção, professores) esteja atento às manifestações comportamentais e subjectivas dos alunos, já que estas podem revelar muitos dos comportamentos e valores aprendidos no contexto familiar, independentemente da classe social da qual provém o aluno (VAGOSTELLO et al., 2003).

No que tange à identificação de punição física severa, que ocorre a partir do uso da disciplina coercitiva, entre os aspectos que os professores devem estar atentos estão: baixo rendimento escolar ou queda de performance; ausências frequentes; falta de atenção e de concentração. Além disso, os docentes devem observar mudanças no comportamento, tais como: a presença de agressividade, passividade, apatia e/ou choro frequente. Todos esses sintomas podem surgir em decorrência de abuso físico que a criança e/ou o adolescente esteja vivendo em outros contextos (AZEVEDO; GUERRA, 1989; DI LEO, 2011).

Para Di Leo (2011), fatores familiares estão entre as causas da violência nas escolas, visto que as famílias estão tendo dificuldades para colocar limites nos filhos. Além disso, quando os pais são divorciados, por exemplo, há uma dificuldade maior para educar os filhos. Di Leo (2011) acredita que a ausência do pai ou o trabalho da mãe fora do lar podem dificultar a adoção de limites aos filhos. Em muitas famílias monoparentais (ausência de um dos pais), inúmeras tarefas passam a ser de responsabilidade de apenas um dos pais, causando sobrecarga e potencializando o uso de disciplina coercitiva em detrimento da indutiva (JAEGER; STREY, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao objecto de análise em questão, a literatura evidencia os efeitos negativos do uso de estratégias disciplinares coercitivas no desenvolvimento dos filhos, como também seu reflexo na escola. A análise dos estudos permite compreender tais estratégias como factores de risco ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Em algumas culturas, o uso de punição corporal na educação dos filhos é aceito e alicerçado na crença de que a força e os valores autoritários dos pais sobre os filhos garantem uma boa educação. Isso, porém, é um equívoco, uma vez que essas práticas geram medo, insegurança e baixa auto-estima. Ademais, muitos pais e mães usam estratégias coercitivas na educação de seus filhos e julgam-nas eficientes por não conhecerem outra forma de educá-los ou por terem sido eles próprios educados sob a égide dessas práticas.

Assim, percebe-se um desconhecimento das pessoas sobre outras formas de educar e sobre os efeitos de uma educação baseada na punição corporal. A punição (prática coercitiva) acarreta consequências psicológicas negativas no desenvolvimento infantil, não sendo uma estratégia eficaz de educar os filhos. As crianças e os adolescentes tendem a seguir os modelos de educação de seus pais e, dessa forma, tendem a reproduzir a violência na relação com os outros na família e em demais contextos, como a escola. Isso dificulta a aprendizagem e o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis com colegas e professores. Torna-se necessário promover uma conscientização quanto aos prejuízos do uso das estratégias coercitivas junto aos pais, para que os mesmos compreendam os riscos que estão envolvidos.

Desse modo, os pais possuirão habilidades sociais educativas específicas, dentre elas, a habilidade de expressar sentimentos e opiniões, bem como saberão estabelecer limites, evitando a coerção e impedindo dificuldades escolares e de socialização infantil. Além disso, é importante discutir e construir em conjunto com esses pais, seja na escola ou em fóruns de discussão mais amplos, como a Mídias, diferentes estratégias de educação, instrumentalizando-os no uso de práticas educativas indutivas. Nesse sentido, segundo Weber, Viezzer e Brandenburg (2004), os pais devem obter o conhecimento de outras formas de educar mais eficazes, a fim de criar e manter repertórios comportamentais adequados, colaborando para o desenvolvimento de habilidades sociais da criança. Ao considerar que as práticas educativas coercitivas estão fortemente enraizadas na sociedade, espera-se que as mudanças em relação a elas sejam lentas e graduais.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. *Conjectura*, v.17, n.2, p. 17-36, 2012
- AZEVEDO, Maria Amelia; GUERRA, Viviane Nogueira A. (Orgs.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 1989.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Contemporaneidade, ciência, educação e... Verbalismo!* Erechim: URI, 1994
- DI LEO, Pablo Francisco. Violências y climas sociales en escuelas medias: experiências de docentes y directivos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 599-612, 2011.
- JAEGER, Fernanda Pires; STREY, Marlene Neves. Maternidade e violência em situações de opressão. In: JAEGER, Fernanda Pires; KRUEL, Cristina Saling; SIQUEIRA, Aline Cardoso (Orgs.). *Parentalidade e contemporaneidade: os desafios para a psicologia*. Santa Maria: Editora UNIFRA, 2011. p. 11-31.
- JESSOR, Richard et al. Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, v. 31, p. 923-933, 1995.
- OUTEIRAL José; CERZER, Cleon. *O mal-estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

REPPOLD, Caroline T. et al. Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, Cláudio (Org.). Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 9-51.

SKINNER, Burrhus Frederic. Tecnologia do ensino. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1972

WEBER, Lidia N. Dobrianskyj; VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olivia Justen. O uso de palmadas e surras como prática educativa. Estudos de Psicologia, Natal, v. 9, n. 2, p. 227-237, 2004.

WEBER, Lidia N. Dobrianskyj. Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites 2. ed. rev. atual. Curitiba: Juruá, 2007.

VAGOSTELLO, Lucilena et al. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 191-196, 2003.



AUTORES

Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira Bonetti

Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-PR. Doutoranda em Educação pelo PPE/UEM - Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Cássia Regina Dias Pereira

Docente do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus de Paranaíba; Doutoranda em Educação pelo PPE/UEM - Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Eusébio dos Santos Gervásio

Mestrando em Gestão Pública e Autárquica. Licenciado em Planificação Administração e Gestão Educacional.

Fabiana de Oliveira Gadelha

Graduada do curso de Licenciatura em Letras / Espanhol pelo Instituto Federal de Brasília, Campus Ceilândia, Distrito Federal. Operadora de Atendimento no Hospital Sírion Libanês do Distrito Federal. E-mail: fabiana.gadelha4@gmail.com

João Fernando Costa Júnior

Professor Universitário e consultor em tecnologias educacionais e EAD. Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Informática em Educação, Gestão de EAD, Educação à Distância 4.0 e Docência no Ensino Superior e Técnico. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Administração.

Leonardo Silva Moraes

Professor de matemática (Designação Temporária) da Sedu-ES. Técnico em Tecnologia da Informação no Ifes - Campus Santa Teresa-ES. Mestre em Educação, especialista em rede de computadores, Licenciado em Matemática. Tecnólogo em Administração Rural.

Livia Fraga Celestino

Mestra em Geografia, professora da rede pública do Estado da Bahia e pós-graduanda em Docência/IFMG, campus Arcos.

Luis Carlos Loss Lopes

Professor de Tecnologias do Ifes- Campus Santa Teresa-ES. Doutor em Produção Vegetal, Mestre em Ciências, Especialista em Informática na Educação e Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Marcio Rogerio Bresolin

Professor de Educação Física. Licenciado e Bacharelado em Educação Física, Especialização em Educação Física Escolar, Docência no Ensino Superior e Mestre em Educação.

Milagre Daniel A. Banze

Mestrando em formação e Gestão de Recursos Humanos. Licenciado em Direito.

Mônica de Souza Oliveira

Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Tamboara - PR; graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus Paranaíba.

Nelci Vieira Borges

Docente da educação infantil e anos iniciais na rede particular de ensino de Curitiba. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus de Paranaíba. Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia.

Sarmânia Zarles Santos Pereira

Graduada do curso de Licenciatura em Letras/ Português pela universidade Estácio de Ribeirão Preto - RJ, professora da Secretaria da Educação do Distrito Federal. E-mail: sarmaniazsp@gmail.com

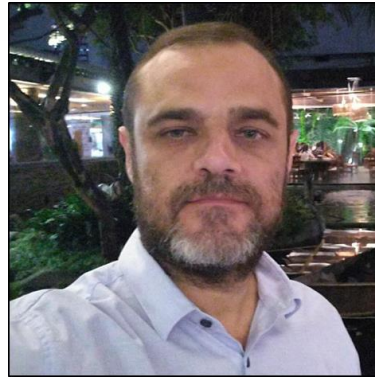
Viviane Lima Martins

Graduada em Letras pela USP-SP e Mestre e Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, professora do Instituto Federal de Minas Gerais. E-mail: viviane.martins@ifmg.edu.br



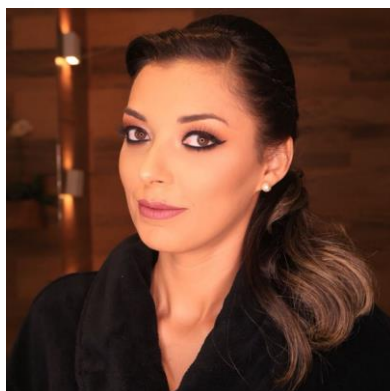
ORGANIZADORES

CLAUDIONOR NUNES CAVALHEIRO



Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMT na cidade de Primavera do Leste – MT. Sua trajetória acadêmica sempre foi voltada para a área educacional, tendo como principal ponto de intervenção as escolas públicas. Possui especialização em Gestão Escolar e Metodologia em Didática e Ensino Superior, com Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento. Cursa Doutorado em Ensino na Universidade Vale do Taquari – UNIVATES e tem como foco de pesquisa a Metodologia Callejera, com foco na dialogicidade proporcionada pela mesma e suas possibilidades de Ensino.

LAISE KATIANE ALENCAR LIMA



Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, possui especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior e Educação e Novas Tecnologias - UNINTER. Atualmente cursa Mestrado em Ensino na Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, a qual tem como objeto de estudo as Artes Visuais no Ensino Fundamental e sua relação com as práticas pedagógicas nessa etapa da Educação, especificamente, o 1º ano. No tocante às suas experiências profissionais, atuou como professora na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA nos cursos de Pedagogia e Letras/Inglês e Espanhol. Visionária da pesquisa científica como cerne para as transformações sociais que a sociedade aspira.

ISBN 978-658997679-0



9

786589

976790